

## **Resumo**

Este trabalho pretende contribuir para a reflexão sobre a potencialidade de um estudo de cariz filosófico na abordagem de temas/problemas atuais, ao nível do 10º e do 11º anos do ensino secundário. Procura-se aproveitar a disciplina de Filosofia enquanto momento e lugar privilegiados para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos jovens, inscritas também no horizonte da sua formação pessoal, social e humana.

À luz das diretivas propostas pelo Programa Oficial, na sua matriz marcadamente axiológica e de preparação para a vida democrática num mundo global, apresenta-se uma proposta pedagógico-didática para o tratamento de três temas, que assume, por um lado, a dimensão da aquisição de conhecimentos e, por outro, a de uma reflexão problematizadora, ao jeito filosófico.

Ambiciona-se que cada aluno, pela experiência do contacto com a disciplina de Filosofia, possa ver aumentados os seus conhecimentos específicos sobre os conteúdos abordados e, ao mesmo tempo, faça compreender a sua aprendizagem num espaço mais amplo, que diz respeito à integração do conhecimento adquirido, num projeto de formação pessoal e cívico, em ordem ao exercício da sua liberdade e cidadania.

**Palavras-Chave:** Educação; Ensino; Aprendizagem; Filosofia da Educação; Recursos Didáticos.

## **Abstract**

This study aims at encouraging reflection on the potential of a philosophical attitude when approaching current topics/problems in the 10th and 11th year of secondary education.

In light of the directives proposed in the national syllabus (its predominantly axiological form and its concern about the preparation for the democratic life in a globalized world, a pedagogical-didactic approach is proposed for dealing with different 3 topics, assuming, on the one hand, the dimension of the acquisition of knowledge, and, on the other, the dimension of a problematizing reflection in a philosophical way.

It is hoped that each student, benefiting from a course in Philosophy, will witness an increase in their specific knowledge of the issues under study and that, at the same time will be made aware of learning in a wider context, which concerns the integration of acquired knowledge, in a project of a personal and civic development, in order to exert their liberty and citizenship.

## **AGRADECIMENTOS**

À Prof. Doutora Paula Cristina Pereira, pela amabilidade e confiança com que sempre me acolheu, bem como pela disponibilidade com que recebeu este trabalho, enriquecendo-o com as suas apreciações. Também estas reflexões se geram na proximidade da sua inspiração acerca do pensar e do sentir.

À Professora Maria João Couto, cuja simpatia e acolhimento proporcionaram uma agradável e profíqua ligação entre os dois lugares: escola e universidade.

À Professora Lúcia Cardoso Pires, pela sensibilidade e delicadeza com que revestiu o acompanhamento do estágio pedagógico, no qual este relatório se alicerça.

À Professora Fátima Tavares, cuja amizade e compreensão foram sempre um bálsamo ao longo de toda a jornada.

À Raquel, que resgatou a (minha) força no momento certo.

À Sofia, que traçou o mapa.

À Mizé, porque (me) acredita sempre.

Aos meus pais, porque sabem aguardar.

Ao Cláudio, que tornou todo este percurso tão mais bonito!

<b>ÍNDICE</b>	<b>PÁGS</b>
À guisa de introdução	5
Primeira Parte	
Interpelação Filosófica	
1. A vocação antropológica da Educação ou a utopia do humano	9
2. As profundezas do Aprender: as interpelações de Krishnamurti e Levinas	18
3. A inspiração da UNESCO a propósito de uma disciplina singular	25
Segunda Parte	
Horizontes Didáticos	
1. Uma proposta para o 10ºAno - <i>Os valores e a Cultura</i>	46
2. Uma proposta para o 11ºAno - <i>A Bioética</i>	62
3. Uma proposta transversal - <i>Os Direitos Humanos</i>	72
Em jeito de reflexão final	77
Bibliografia	81
Anexos	85

## À guisa de introdução

" O jovem quer pensamento filosófico vivo,  
não pensamento filosófico empalhado."<sup>1</sup>

Quando um professor se abeira do ensino secundário para neste oferecer o seu contributo enquanto aquele que se vai responsabilizar pela leção da disciplina de Filosofia, há uma certa identidade que o aguarda, cuja construção advirá de um conjunto múltiplo de interrogações:

*O que caracteriza o ensino secundário? Que se espera de um professor de Filosofia do ensino secundário? Quem será esse professor enquanto professor de Filosofia? Qual o seu papel no conjunto desse sistema de ensino e na tarefa particular com cada um dos seus alunos? Que expectativas terão os seus alunos sobre a nova disciplina de Filosofia? Que terá, enfim, este professor para lhes ensinar? Que irão os alunos aprender no decorrer dos dois anos letivos em que o plano curricular do ensino secundário contempla o estudo da Filosofia?*

A Filosofia enquanto disciplina curricular também não é, por si mesma, uma ocasião de consenso fácil:

*Será a Filosofia ensinável num contexto de disciplina curricular num determinado nível de um sistema de ensino? Qual é a especificidade da leção ao nível do ensino secundário que a distingue do mesmo trabalho de docência no ensino básico, no superior ou noutra? Que diferença faz/ tem de fazer a abordagem na aula de Filosofia de um tema como a Tolerância (por ex.) da sua abordagem no contexto da disciplina de História ou Português?*

No fundo, para o professor de Filosofia, o trajeto da leção da sua disciplina há-de compor-se muitas vezes de inquietações profundas que o obrigarão, de um modo mais ou menos célere, a entender-se ora com *isso* que lhe é pedido no contexto em que insere a sua prática profissional, ora com a bagagem que ele mesmo transporta nos termos da sua própria formação.

Neste enalce, *Professora, o que é que eu aprendi hoje? Contribuições para a didática da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário* é uma proposta de reflexão

---

<sup>1</sup> PATRÍCIO, Manuel Ferreira, "Reflexões sobre o Valor Formativo do Ensino da Filosofia." in *Philosophica* 6. Lisboa: Edições Colibri. 1995, p.5.

sobre um certo olhar para o ensino da Filosofia no secundário, no seguimento do Programa Oficial vigente<sup>2</sup> e dos ideais internacionais que o inspiram<sup>3</sup>, inscritos numa certa Filosofia da Educação de inspiração humanista.

As diversas releituras do Programa Oficial e dos seus documentos inspiradores possibilitaram a identificação do foco na *intencionalidade axiológica num mundo global*, enquanto a meta para a disciplina de Filosofia no ensino secundário. A partir desta ideia tornou-se importante indagar as possibilidades de, através do estudo dos conteúdos programáticos previstos na disciplina, lançar pontos de reflexão mais amplos, capazes de alcançar a formação pessoal de cada aluno, como também estimular a robustez da formação da sua consciência cívica e da preparação e proteção da vida democrática.

Como seria *isso* concretizável?

As referidas orientações programáticas, bem como os documentos internacionais elaborados pela UNESCO, relativamente ao ensino secundário e ao lugar da Filosofia neste, apontam, de modo claro, o farol para os múltiplos trajetos que podem ser levados a cabo, a fim de concretizar a aprendizagem dos diferentes conteúdos lecionados.

Assim, a pedra de toque deste relatório reside na intuição pedagógica de que, um certo modo de apresentar conteúdos e de estimular a investigação dos mesmos, pode desembarcar num terreno fértil de abertura a diferentes perspetivas sobre o homem, o mundo e as relação entre ambos. Deste exercício de saída além das linhas confinadoras das opiniões epidérmicas, provindas de uma geração marcada pelo imediatismo e pelo egoísmo, é possível esperar o desabrochar de uma sensibilidade *outra*, para *Outros* e, conseqüentemente, o interesse do pensamento próprio por ações que façam irromper possibilidades de construções mais necessárias ao mundo atual.

Neste sentido, o eco da UNESCO assume-se, neste trabalho, como bússola. Num mundo marcadamente global, a formação em Filosofia no ensino secundário, reveste-se, no entender da UNESCO, como motor para o encorajamento axiológico, tendo em vista o diálogo intercultural e a formação da consciência democrática de

---

<sup>2</sup> BARROS, MARIA DO ROSÁRIO; HENRIQUES, FERNANDA; VICENTE, JOAQUIM NEVES, *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos tecnológicos – Formação Geral* – Ministério da Educação, Departamento do ensino secundário, 2001.

<sup>3</sup> UNESCO, - *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: ASA/Cortez Editora, 1996; UNESCO, - *Philosophy, a school of freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize status and prospects*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Social and Human Sciences Sector, 2007.

cada um, enquanto cidadão autónomo e livre, integrando uma comunidade, situada e global, de efetiva comunicação e inter relação:

"é fundamental que este grau de ensino se expanda e generalize, assumindo ao mesmo tempo uma vocação educativa que coloque a questão das atitudes e dos valores como matriz geradora do seu funcionamento, contribuindo para a formação da consciência cívica da juventude, despertando-lhe o sentido da cidadania, não só no âmbito particular da vida dentro de uma comunidade, mas também no âmbito mais geral de pertença a um Universo, do qual todos dependemos."<sup>4</sup>

E *nisto* reside a inspiração para começar a compreender o desafio que é colocado a professores e alunos da disciplina de Filosofia no ensino secundário. Os conteúdos lecionados e, portanto, teoricamente aprendidos, por si só não bastam; antes precisam de ser revestidos por essa dimensão *outra*, que inscreve esta disciplina também no compromisso com a formação pessoal, cívica e humana.

Este trabalho nasceu precisamente do questionamento quotidiano em sala de aula, em face deste imperativo. No dia a dia da rotina letiva, *como ir além da instrução dos conteúdos e tocar essa dimensão, ao mesmo tempo específica e englobante da formação pessoal e cívica num mundo global? Como pode a disciplina de Filosofia contribuir para esse objetivo mais fundo e mais abrangente?*

Para desbravar uma via que permita perscrutar um horizonte didático que possa responder a estas inquietações, no trabalho com jovens entre os 15 e os 17 anos, o presente relatório recorre, inicialmente, a uma reflexão de fundo sobre os fundamentos antropológicos da Educação, perscrutando os alicerces de uma Filosofia radicada na Educação e vice-versa. Cabe também apresentar a inspiração de dois autores, Juddi Krishnamurti e Emmanuel Levinas, a respeito de uma contribuição sobre as profundezas do aprender.

Num segundo momento, e sob a inspiração exposta, é apresentada uma proposta pedagógico-didática para a abordagem de alguns temas contextualizados no Programa Oficial. Procura-se trabalhar conteúdos, através de atividades interessantes, que fazem uso de estratégias inteligentes, com recursos pedagógicos estimulantes.

---

<sup>4</sup> BARROS, MARIA DO ROSÁRIO; HENRIQUES, FERNANDA; VICENTE, JOAQUIM NEVES, *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos, op.cit.*, p.3.

Nisso consiste o maior propósito deste relatório. Propor e avaliar práticas pedagógicas que potenciem ao máximo os conteúdos previstos pelo programa, no contexto filosófico que lhes é próprio.

Para esta prova, foram selecionados três temas: um para o décimo ano, outro para o décimo primeiro e outro transversal aos dois anos e a outras disciplinas, conforme as Orientações do Programa Oficial. A saber:

1. Tema 1 | 10º Ano | *Os Valores e a Cultura. O Diálogo entre Culturas*. O primeiro tema está previsto ser abordado no 10º ano e é um módulo da Unidade *Os Valores - análise e compreensão da experiência valorativa*.

2. Tema 2 | 11º Ano | *A Bioética*. O segundo tema é abordado no 11º ano e faz parte da Unidade *O Conhecimento e a Racionalidade Científico Tecnológica - questionamentoda cultura científico-tecnológica*.

3. Tema 3 | Transversal aos dois anos e às várias disciplinas | *Direitos Humanos*. Este terceiro tema cumpre aspectos particulares dos conteúdos programáticos previstos para os dois anos e ainda responde ao apelo claro do mesmo Programa em promover a interdisciplinaridade.

Uma vez que a ideia é cumprir, ou averiguar a possibilidade de concretizar, a intenção prevista no Programa Oficial da disciplina de Filosofia, enquanto mestra na *preparação para a vida democrática*, um desafio maior seria trabalhar todos e cada um dos temas propostos a esta luz, nessa intencionalidade didática. Esse seria, sem dúvida, o grande relato, pois permitiria a professores e alunos reverem os conteúdos lecionados a uma luz tanto mais dinâmica quanto estimulante e, sobretudo, eminentemente, prática.

Em síntese, atendendo, por um lado, ao Programa Oficial e seus propósitos para a disciplina de Filosofia no Ensino Secundário e revisitando, por outro, um pensamento filosófico-pedagógico de fundo que sustém todo o ideal educativo que subjaz a esta reflexão, é apresentada uma proposta didática, que os visa cumprir a ambos.

A proposta didática apresentada assume-se como uma tentativa de vislumbrar as potencialidades, em sala de aula, de uma disciplina singular, alvo de tanta discussão na sua versão ensinável e que, mergulhada nos currículos do ensino secundário, se vê privilegiada também na formação de cidadãos conscientes, autónomos, livres e, sobretudo, solidários.



## **Primeira Parte**

### **Interpelação Filosófica**

---

- 1. A vocação antropológica da Educação ou a utopia do Humano**
- 2. As profundezas do Aprender: as interpelações de J. Krishnamurti e E. Levinas**
- 3. A inspiração da UNESCO a propósito de uma disciplina singular**

## 1. A vocação antropológica da Educação ou a utopia do Humano

"O Homem - indefinível e irrealizável - é a utopia por excelência."

Adalberto Dias de Carvalho

"Educar não é fabricar adultos em conformidade com um modelo, mas sim libertar em cada homem o que o impede de ser ele mesmo, permitir-lhe realizar-se de acordo com o seu "génio singular".

Olivier Reboul

A um olhar mais fundo, ousando a essência mesma da Educação não poderá furtar-se todo o trabalho que se pretenda uma contribuição de cariz didático-pedagógico. Como este.

A Educação é própria dos seres humanos num sentido vital, razão pela qual toda a proposta educativa encerra em si uma determinada mundividência antropológica. Nas palavras de Manuel Patrício, *a educação é vital para o homem*, ou de Adalberto Dias de Carvalho, *a educação constitui uma prática antropológica fundamental* é possível perscrutar a intuição acerca da essência da Educação enquanto modo próprio de ser do humano. É, efetivamente, no campo de uma determinada conceção sobre o Homem e do seu lugar no mundo que a Educação se inscreve.

Quando o poeta grego Píndaro exclamou nos seus versos *Sê aquele que és!*, o seu apelo dirigia-se para a vontade orientada para a única tarefa verdadeiramente humana, o empenho de se fazer a si próprio. Tarefa esta que se assoma ser irrecusável, inevitável, obrigatória. O homem não está completamente feito, eis a premissa fundamental da condição humana.

No eco de Agostinho da Silva, o mesmo apelo humano foca-se no aguardar paciente: "Aguardemos pacientemente que em nós brote aquilo a que viemos."<sup>5</sup>

Em cada caso, há um ser em movimento. Mesmo que esse movimento seja espera, como o descreve a carta de José Navarro ao jovem filósofo, é ainda um ser expectante; sem forçar e sem pressa, mas um ser, no qual acontecerá algo. Um certo

---

<sup>5</sup> "A glória pode esperar, podem esperar as recompensas, pode esperar o gosto de viver; este último, para maior finura, oxalá nunca venha. Tudo pode esperar. Aguardemos pacientemente que em nós brote aquilo a que viemos. Aqui me parece ter razão o George Fox; devemos estar na vida como os quakers nas suas salas de reunião: em silêncio, quietos, sem forçar, à espera que em nós desponte a pequena voz interior que se vier no momento próprio, e toda ela, toda livre, ressoará pelo mundo inteiro. Não havemos então de fazer nada? replicam os activos, essa raça maravilhosa que nos deu a T.S.F. e os Frigidaire a prestações. Para eles, estar quieto é estar morto. Como se o coração dos quakers não continuasse a lançar-lhes sangue nas artérias." in SILVA, Agostinho da, - *Sete Cartas a Um Jovem Filósofo*. Ed. do Autor, 1945.

complemento do trabalho iniciado biologicamente. Como se de uma necessidade de acabamento ou uma lapidação se tratasse, a biologia humana parece ser, no caso humano, apenas um ponto de partida para um *porvir humano* feito de vontade, liberdade e relação com os outros.

Na sua obra *O Valor de Educar*, Fernando Savater descreve esta condição antropológica como uma espécie de segundo nascimento, que confirma e completa a humanidade de cada indivíduo:

"Nós, os seres humanos, nascemos já sendo-o, mas só o seremos, completamente *depois*. (...) A nossa humanidade biológica necessita de uma confirmação posterior, algo assim como que um segundo nascimento onde por meio do nosso próprio esforço e da relação com outros seres humanos se confirme definitivamente o primeiro."<sup>6</sup>

Importa distinguir a qualidade de *ser humano* enquanto diferente de ser coisa ou objeto. Ser humano é estar em processo de humanização e é compreender que se está votado aos semelhantes, num impulso irrecusável, que compromete, responsabiliza até ao âmago dos contornos que uma vida pode traçar. Ser humano é ser pessoa, é ser alguém. Ser um *quem*, ser pessoa, é radicalmente diferente de ser um *que*, uma coisa ou um objeto. Nas coisas, o que acontece é sempre exterior. As coisas apresentam-se desprovidas de um processo interno de realização de si mesmas. Feitas e acabadas, não podem ser outra coisa que não o que irremediavelmente são, em virtude de uma vontade própria. Falta às coisas a dimensão da interioridade, da razão, da consciência de si, da autonomia e da relação com os outros. Savater também continua:

"a humanidade plena não é simplesmente algo biológico, uma determinação geneticamente programada como a que torna as alacachofras em alacachofras e os polvos em polvos. Os demais seres vivos nascem já sendo o que definitivamente são, o que irremediavelmente serão, aconteça o que acontecer, enquanto para os seres humanos o que parece mais prudente dizer-se é que nasceram *para* a humanidade."<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> SAVATER, Fernando, - *O Valor de Educar*. Lisboa: Ed. Presença. 1997, pp.23-24.

<sup>7</sup> *IBIDEM*.

Só em *alguém* é possível antever um aconte(s)er, isto é, uma transformação no próprio ser. É na essência que a metamorfose humana tem lugar. Há na Pessoa uma radicalidade única e idêntica a si mesma, o que lhe confere um carácter indiscutível de auto pertença, impossível de se reduzir a outro como um mero acessório ou objeto. A Pessoa é o ato contínuo de o ser humano se fazer a si próprio e esse é o ato profundamente educativo. Porque o humano é um projeto de pessoalização, em contínua concretização, a Educação adquire sentido.

Educa-se, porque se acredita que o ser humano é suscetível de mudança e porque se tem uma *certa* ideia de como essa transformação pode acontecer. Esta condição, de novo Adalberto Dias de Carvalho, torna o *homem educável, na medida em que é intrinsecamente capaz de auto-aperfeiçoamento*. Para os envolvidos no processo educativo, ser humano é poder ser melhorado e esta potencialidade humana dita o propósito de toda a Educação. A ideia angular consiste em entender que o ser humano pode ser modificado e transformado em ordem a um melhoramento. Nisto consiste o *princípio de educabilidade* formulado também por Isabel Baptista na sua elaboração dos postulados da razão pedagógica:

"a crença antropológica na educabilidade do homem, logo também na sua perfectibilidade, leva-nos a sublinhar o carácter permanente da educação, reconhecida como um dos direitos humanos fundamentais."<sup>8</sup>

Este princípio assumido, quer enquanto condição humana quer, sobretudo, como direito e dever entre humanos. Não se trata tão somente de instruir, mas de formar em sentido mais amplo, abarcando e integrando várias dimensões humanas. Trata-se de criar condições para que todos os seres humanos, quaisquer que sejam as circunstâncias em que se encontrem, possam desenvolver este ímpeto essencial de se desenvolverem e fazerem a si mesmos e ao mundo num relação inter dependente com os seus semelhantes.

Educar é, neste sentido radical, criar mais humanidade. É o movimento de ser antropológicamente mais importante, porque é através da Educação que o próprio humano tem a oportunidade de se realizar na maior plenitude possível, quer enquanto ser individual, quer no seio de uma comunidade que tende a ser cada vez mais global.

---

<sup>8</sup> BAPTISTA, Isabel, - *Capacidade ética e desejo metafísico. Uma interpelação à razão pedagógica*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento. 2007, p. 232.

Educação significa ação intencional em ordem ao melhoramento humano, ao desenvolvimento mais pleno possível das capacidades de construção e edificação de si, dos semelhantes e do mundo que todos habitam. É o que Luís Sebastião afirma num artigo luminoso em homenagem ao mestre Manuel Patrício:

"Se a ação é central na existência humana - central, necessária, irrecusável - há uma ação particular que é central, necessária e irrecusável no quadro geral das ações humanas. É a ação em que o Homem se toma a si próprio como objeto, como meio e como fim dessa mesma ação. A si próprio, ou às gerações que lhe sucedem o que, no fundo, vem a ser uma forma diferida no tempo, de agir sobre si próprio. Trata-se, naturalmente, da Educação."<sup>9</sup>

Na sua vocação antropológica, a Educação é *excesso*. É o *mais*, no qual cada Homem se supera nas suas próprias potencialidades e expetativas, no horizonte do mais elevado entendimento humano.

Esta conceção faz emergir ainda uma tal inspiração axiológica aliada ao apelo antropológico, no qual a Educação está a ser descrita. Pressupõe-se que haja no humano algo valioso, *axios*, em ordem ao qual valha a pena investir. Se a Educação é esse investimento antropológico essencial, é-o num contexto eminentemente axiológico. A questão da substancialidade axiológica da educação<sup>10</sup> foi também sobejamente pensada e defendida por Manuel Patrício em toda a sua obra filosófico-pedagógica. Afirma Patrício: "Não há apenas educação sem referência aos valores, os valores são substanciais à educação."<sup>11</sup>, justificando-o em três fases: só o homem é educável, os animais podem ser amestrados, mas só o homem é capaz de se conceber a si próprio enquanto projeto pessoal; esse projeto é definido por ele mesmo, lançando-o num futuro em que poderá ser aquele que decidir; esse trabalho sobre si mesmo é por ele reconhecido enquanto valioso, o mais valioso, aquele empreendimento na sua melhoria pessoal que lhe merece a pena mais do que qualquer

---

<sup>9</sup> SEBASTIÃO, Luís, "Do cogito antropagógico à escola cultural." in BARROS DIAS, José Manuel; SEBASTIÃO, Luís (Org.), - *Da Filosofia, Da Pedagogia, Da Escola, Liber Amicorum Manuel Ferreira Patrício*. op.cit., p.116.

<sup>10</sup> CASULO, JOSÉ CARLOS - *Da Pedagogia Fundamental Patríciana à Escola Cultural* in *Publicação de Homenagem ao Prof. Manuel Ferreira Patrício*. Évora, 2005.

<sup>11</sup> PATRÍCIO, MANUEL FERREIRA - "Educação, valores e vocações" in AA.VV., *Educação Pluridimensional e Escola Cultural: Atas do I Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural*, AEPEC. Évora, 1991, p.67.

outro esforço.<sup>12</sup> Assim, a própria Educação é valiosa por ser através dela que todo o homem se realiza enquanto homem.

A esta luz, seguindo o rasto do mesmo autor, pela clarividência de que se reveste em sintonia com a descrição acerca da Educação que aqui está a ser apresentada, convoca-se o conceito de *cogito antropagógico* na análise do também já citado Luís Sebastião:

"Essa experiência fundante inicia-se no olhar que cada um deita a si próprio, desde a mais tenra infância, desde que a consciência de si emerge, precisamente desse primeiro olhar. (...) Este olhar que instala a diferença original entre a pessoa-em-si e a pessoa-para-si é um olhar predicativo ou axiológico. Nesse sentido, quem se vê, vê-se no seu ser e no seu valer. Ora, uma primeira evidência do olhar-se é a de que o que olha e o eu que é olhado não coincidem. Deviam ser o mesmo, mas não são; são diferentes. E o eu que é visto, é sempre visto como imperfeito, como defetivo. Como ficando aquém, em densidade e amplitude do eu que vê. Manuel Patrício crê que é esta a chave para a compreensão do celebrado e parafraseado verso de Píndaro: *Sé aquele que és*."<sup>13</sup>

A Educação reveste-se já de uma vidência antropológica, ou no pensamento filosófico-pedagógico patriciano, *antropagógica*, porque o movimento acontece no *anthropos que se conduz a si mesmo* e não se dá apenas ao nível do *logos*. Não se trata tanto de conhecer, mas de impulsionar o ser do homem até à coincidência consigo mesmo. Ainda no eco patriciano, é nos versos do poeta que é encontrada a pedra de toque explicativa do primeiro momento deste *aconte(s)er* valioso, que visa tornar cada um em *quem é*, num sentido que ultrapassa a dimensão estritamente biológica:

*Brincava a criança com um carro de bois  
sentiu-se brincando e disse: "Eu sou dois!"  
Há um a brincar e há outro a saber  
Um vê-me a brincar  
e outro vê-me a ver.*

---

<sup>12</sup> Cf. PATRÍCIO, MANUEL FERREIRA - "Educação, valores e vocações" *op.cit.*, p.67.

<sup>13</sup> SEBASTIÃO, Luís, "Do cogito antropagógico à escola cultural." in BARROS DIAS, José Manuel; SEBASTIÃO, Luís (Org.), - *Da Filosofia, Da Pedagogia, Da Escola, Liber Amicorum Manuel Ferreira Patrício*. *op.cit.*, p.118.

*Estou atrás de mim  
Mas se volto a cabeça  
Não era o que eu queria  
A volta só é essa  
O outro menino não tem pés nem mãos  
Nem é pequenino  
Não tem mãe ou irmãos.  
E havia comigo  
Por trás onde estou.  
Mas se volto a cabeça  
Já não sei o que sou.  
E o tal que eu cá tenho  
E sente comigo  
Nem pai nem padrinho  
Nem corpo ou amigo  
Tem alma cá dentro  
Está a ver-me sem ver  
E o carro de bois  
começa a parecer.<sup>14</sup>*

Primeiro, há a realidade – há uma criança a brincar com um carro de bois. Só que este - o carro de bois - só começa a *parecer* depois de toda a dança reflexa que o menino faz consigo mesmo.

De seguida, há *o sentir-se brincando*, a auto-consciência que emerge para um pensar que é dito: *eu sou dois!* E se o que isto afirma é já um terceiro, percebe-se que a auto consciência se reveste de várias camadas entre aquele que se vê e aquele que se vê a ver.

O ato educativo tem lugar na consciência que se auto reflete. Aquele que se vê ergue-se para si e para o mundo num ato de vontade. Por fim, a criança que se sabe a brincar com o carro de bois, apodera-se desse ato pelo facto de o ter compreendido. O olhar educativo é necessariamente um olhar que sente, pensa e quer. E é,

---

<sup>14</sup> PESSOA, Fernando, - *Poesias Inéditas (1919-1930)*. (Nota prévia de Vitorino Nemésio e notas de Jorge Nemésio.) Lisboa: Ática, 1956, p.83.

essencialmente, um olhar e um agir relacional. Seja da pessoa consigo própria, da pessoa com o mundo, seja, fundamentalmente, da pessoa com os outros.

A categoria da **Relação** emerge como fundamental nesta antropologia de fundo que define a Educação. Educação é Relação. O *cogito antropagógico*, acima apresentado, é um *cogito socializado*. A Relação é o pormenor fundante da Educação, porque não é possível que o processo educativo de construção de si aconteça sem a relação com os outros. Ninguém pode ser no isolamento humano e pessoal. Ser Pessoa, pessoalizar-se é já relacionar-se, entregar-se à experiência do contacto com os semelhantes. O ser pessoal volta-se incessantemente para os outros:

"na experiência que fazemos de nós próprios, reconhecemo-nos como sendo e carecendo. (...) Todas as nossas experiências basilares revelam da nossa interdependência estruturante. A mesma experiência que nos dá como carentes, dá-nos como carentes-com-os-outros e como carentes-dos-outros."<sup>15</sup>

No eco de Martin Buber, o essencial da relação humana é dado no *encontro entre eu e tu*:

"No encontro o homem faz-se autenticamente eu e o outro autenticamente tu. (...) A relação entre as pessoas, segundo Martín Buber, não tem já como espaço ou horizonte o mundo (como sucede na relação com as coisas), mas no espaço interpessoal. A verdadeira realidade, o verdadeiro ser não é já a subjetividade, mas o encontro das pessoas: o intersubjetivo que se constitui em eu e tu."<sup>16</sup>

A Educação é, pois, no seu sentido mais profundo, encontro realizador de pessoas. É pela Educação que cada pessoa se desprende das suas ligaduras e tal só é possível pelo contacto humano. Volta a afirmar Savater:

"Se o Homem fosse apenas um animal que aprende, poderia bastar-lhe a sua própria experiência e o modo de lidar com as coisas. (...) Mas o que é próprio do

---

<sup>15</sup> SEBASTIÃO, Luís, "Do cogito antropagógico à escola cultural." in BARROS DIAS, José Manuel; SEBASTIÃO, Luís (Org.), - *Da Filosofia, Da Pedagogia, Da Escola, Liber Amicorum Manuel Ferreira Patrício*. op.cit., p.120.

<sup>16</sup> GEVAERT, Joseph, - *El problema del hombre. introduccion a la antropologia filosofica*. Salamanca: Ediciones Sígueme. 1995, p.42.



Homem não é tanto o mero acto de aprender, mas sim aprender de outros homens, ser ensinado por eles. O nosso mestre não é o mundo, as coisas, os sucessos naturais, nem sequer esse conjunto de técnicas e rituais que chamamos cultura, mas a vinculação intersubjetiva com outras consciências."<sup>17</sup>

Percebe-se a presença de uma Solidariedade intrínseca à própria Educação. Ou mais profundamente, como diria Levinas, uma *Ética anterior à Ontologia*. Somente nesta *anterioridade* é possível garantir a Relação propriamente entre humanos. É que, para Levinas, Humano é o *Outro* e o *Outro* não pode ser conceptualizado dentro de uma *Totalidade*, como a Ontologia ou a tirania em que o *Eu* se encontra encarcerado. Só a *Ética* possibilita a proximidade ao *Outro*, pelo que só por esta via é possível realizar a *transcendência do humano* que a Educação almeja.

Se esta não for possível na sua plenitude, sê-lo-á plena nesse ato contínuo de esforço intencional de cumprimento de si. Não interessará aqui a perfeição, mas sim a própria tarefa de aperfeiçoamento.

A finalizar, Luís Sebastião:

"O facto de sabermos que esse trabalho é interminável não lhe reduz, em nada, o significado ou premência. Essa ânsia de ser mais, de ser melhor, que radica no fundo mais profundo da experiência existencial de cada Homem, é a fonte de vida que brota incessantemente, desde que a Humanidade tomou consciência de si, o esforço educativo."<sup>18</sup>

Em conclusão, na sua interpelação antropológica, a Educação responde à chamada do Humano enquanto ser inacabado e capaz de se construir a si mesmo num horizonte todo revestido de intersubjetividade, valores e das respetivas exigências da vida em comum.

Importa, agora, refletir sobre a questão profunda do *Aprender* inerente à Educação. A chamado do Humano é, no seu âmago, *aprendizagem: o que é aprender? O que se aprende? Como aprender? Porque, para quê?*

---

<sup>17</sup> SAVATER, Fernando, - *O Valor de Educar. op.cit.*, p. 29.

<sup>18</sup> *IDEM*, p.119.

## 2. As profundezas do *Aprender*: as interpelações de Krishnamurti e Levinas

"A escola é um lugar de disponibilidade. (...) Disponibilidade para quê?  
Disponibilidade para observar o que está a acontecer à nossa volta e o que está a acontecer  
dentro de nós."<sup>19</sup>

"As tarefas pedagógicas devem ser pensadas como dinâmicas de (...) acesso à verdadeira  
experiência de alteridade."<sup>20</sup>

Do que atrás ficou dito sobre a vocação essencialmente antropológica da Educação, deve, agora, ler-se o *aprender* num sentido especial. Aprender concretiza e cumpre a Educação. O Homem faz-se a si próprio, porque se aprende a si próprio. Aprende e aprende-se. Aprender é aprender-se. Cada um aprende-se. A Aprendizagem é a Educação em ação, por isso aprender é uma forma de respirar, sem a qual não se sobrevive. Aprende-se em tudo, com tudo, a partir de tudo, através das coisas com as quais se estabelece contacto e, essencialmente, com os semelhantes. Aprende-se em cada situação vivida, aprendem-se, particularmente, as pessoas com as quais se desenvolvem e aprofundam relações. Aprender é o ato de incorporar, de enformar-se o próprio a si mesmo, a partir de tudo o que pode estimular a afetação do ser. Cada um afeta e é afetado e todos são estímulos para esse processo de ser quem se é, quem se pode, quem se deve, quem é possível ser. Por isso, existe uma diferença entre o que é ensinado e o que é aprendido. Interessa à Educação o que se aprende, o que cada um faz com tudo o que lhe chega. O que é ensinado é só uma pequena corrente entre todas as fontes, nas quais se pode beber crescimento e desenvolvimento humanos. A tónica do Educar está no processo do próprio em ordem ao Ser. A do Aprender também, como afirma Patrício:

"Educar não é ensinar, educar é levar ou ajudar o outro a aprender. O ensino não faz sentido por si. Ensina-se *para*. Ensina-se o outro *para* o desenvolvimento do outro: para o crescimento, a expansão do outro; para o aumento do outro em ser;

---

<sup>19</sup> Santos, Maria Teresa, "A Escola e o Aprender no Pensamento Pedagógico de Jiddu Krishnamurti" in PATRÍCIO, Manuel Ferreira (Org.), - *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto: Porto Editora. 2001, p. 72.

<sup>20</sup> BAPTISTA, Isabel, - *Capacidade ética e desejo metafísico. Uma interpelação à razão pedagógica, op.cit.*, p. 237.

reúnem-se as condições para que o outro possa, como disse Píndaro, vir a ser quem é."<sup>21</sup>

Nesta perspetiva de fundo, é-se, pois, sempre *aprendente*. Está-se sempre em situação de se ser sujeito de aprendizagem, num campo vasto de possibilidades de ser tocado por algo ou alguém, que provoque o investimento de um Sentido maior. Quem aprende sabe mais, é mais, num ser que pode expandir-se, humanamente, e sem limites. Por isso, o *aprendente* é sujeito do seu próprio princípio ativo de ser e de se fazer. O *aprendente* está, pois, sempre em movimento, sempre em processo de criação de si. Ser *aprendente* é ser esse alguém em incessante busca de si. Nas palavras de Isabel Baptista:

"O inacabamento é a sua marca misteriosa, condição para uma relação fecunda com o tempo apoiada, justamente, num processo de aprendizagem a ser infatigavelmente protagonizado por todos os homens, em todas as etapas da sua existência."<sup>22</sup>

Tarefas fundamentais, *ensinar e aprender* constituem uma responsabilidade demasiada. Demasiada e irrecusável em face de uma escola exigente, mas nem sempre *aprendente*, isto é, nem sempre promotora do dinamismo antropagógico anteriormente descrito.

Como registo clarividente dessa lógica primordial e outra, duas breves notas<sup>23</sup> relativas a dois autores de eleição para pensar filosoficamente a profundidade da *aprendizagem humana*:

a) Jiddu Krishnamurti (1895-1986). Incontornável se se procura tocar com profundidade as raízes da aprendizagem humana. Educador indiano, proclamou a auto reflexão, o diálogo e a partilha de ideias, como égides desse caminho. Contra todas as formas de endoutrinação, opôs-se a quaisquer espécies de sistemas inibidores da expansão interrogativa de cada pessoa e manteve-se à margem dos *arquetipos* ou

---

<sup>21</sup> PATRÍCIO, Manuel Ferreira (Org.), - *Escola, Aprendizagem e Criatividade*, op.cit., p.238.

<sup>22</sup> BAPTISTA, Isabel, - *Capacidade ética e desejo metafísico. Uma interpelação à razão pedagógica*, op.cit., p. 232.

<sup>23</sup> As ideias aqui apresentadas sobre os dois autores seguem os estudos de Santos, Maria Teresa, "A Escola e o Aprender no Pensamento Pedagógico de Jiddu Krishnamurti" in PATRÍCIO, Manuel Ferreira (Org.), - *Escola, Aprendizagem e Criatividade*, op.cit., pp. 69-77 e BAPTISTA, Isabel, - *Capacidade ética e desejo metafísico. Uma interpelação à razão pedagógica*, op.cit., pp. 229-253.

aspectos particulares e pessoais, que pudessem dirigir ou influenciar o outro. Como refere Maria Teresa Santos:

"O pensamento educativo de Krishnamurti alia o auto conhecimento a uma adequada distinção entre o processo mecânico de receção da informação e o aprender, na fundamentação de uma educação capaz de contribuir para o desenvolvimento pleno do ser humano."<sup>24</sup>

A sua filosofia pautou-se pela preocupação com o que chamou *liberdade de observação e disponibilidade para observar o que está a acontecer à nossa volta e o que está a acontecer dentro de nós*. Falava de *atenção para ver e ver com clareza* e se procurava algo em cada pessoa era a sua própria transformação, sendo essa mutação resultado precisamente "da atenção de cada um para consigo mesmo, para com os outros e para com a vida em geral."<sup>25</sup>

Assim, as escolas que fundou designou-as como *lugares de disponibilidade* para o desenvolvimento do ser, muitíssimo distantes dos espaços que pre fabricam informação e enformação:

"A dificuldade reside na inadequação entre uma concepção de tempo em que todos os acontecimentos são medidos segundo critérios de objetividade e a finalidade da escola empenhada na educação enquanto ação total, ou seja, que não dispensa o retorno à intimidade do humano onde os acontecimentos se desenvolvem numa ordem temporal indefinida."<sup>26</sup>

É preciso que o ambiente escolar seja pleno e favoreça todas as dimensões humanas em pé de igualdade de estímulo e encorajamento. Não se pode incrementar o potencial intelectual e cognitivo, deixando à margem as potencialidades artísticas, desportivas, espirituais. A escola de Krishnamurti é feita para viver não para especializar. Como consequência desta incidência no intelecto: "O mal da escola é

---

<sup>24</sup> Santos, Maria Teresa, "A Escola e o Aprender no Pensamento Pedagógico de Jiddu Krishnamurti" in PATRÍCIO, Manuel Ferreira (Org.), - *Escola, Aprendizagem e Criatividade*, op.cit., p. 69.

<sup>25</sup> *IDEM*, p.70.

<sup>26</sup> *IDEM*, p.72.

assim o mal do homem que retrai o mundo e o humano numa matriz egocêntrica"<sup>27</sup> Daí ser tão fundamental o estímulo do auto conhecimento e da atenção a si, aos outros e ao mundo. A escola é lugar onde essa observação atenta acontece. Caso contrário, é o humano e, conseqüentemente, a humanidade que quebra. Ao contrário de fomentarem o descentramento do Eu e a expansão no sentido global, as escolas presas à especialização intelectual absorvem um homem deficiente em todas as outras dimensões, das quais igualmente carece. E o mundo, que reflete o homem, *corresponde ao homem que somos*. Basta olhar, portanto. E diagnosticar em que ponto se está. Por este lamento, Krishnamurti desejava "o aparecimento de uma nova geração de seres humanos, libertados de toda a ação egocêntrica."<sup>28</sup> Como? Aprendendo a observar: "a estrutura do aprender, essencialmente entendido como observação pura, ou seja, essencialmente acto e não a palavra que o descreve."<sup>29</sup>

Muito longe se está do domínio do conhecer, conhecer, conhecer. Acumular conhecimentos não basta, a teorização aumenta os conhecimentos, mas *aprender* é diferente:

"a arte de aprender consiste em dar à informação o lugar adequado, em agir eficazmente em função do que se aprende, mas também em não ficar psicologicamente prisioneiro das limitações, do conhecimento e das imagens ou dos símbolos que o pensamento cria."<sup>30</sup>

Aprender, para Krishnamurti, é a *arte de observar*: "aprender é uma observação pura que não é contínua e que se torna memória, uma observação de momento a momento."<sup>31</sup> Observação em redor, atenção ao que se passa à volta, ao mundo, aos outros; atenção ao que acontece dentro no interior e no exterior da pessoa. A aprendizagem, coloca-a Krishnamurti no coração da dinâmica homem-mundo: "aprender o que está exatamente a acontecer, sem teorias, pré-juízos e atitudes valorativas, é educação."<sup>32</sup> Por isso, está-se sempre a aprender, sempre na fruição da aprendizagem, *tudo o movimento da vida é aprender*, é expansão essencial e real. É vida.

---

<sup>27</sup> *IDEM*, p.73.

<sup>28</sup> *IDEM*, p.73.

<sup>29</sup> *IDEM*, p.74.

<sup>30</sup> *IDEM*, p.75.

<sup>31</sup> *IBIDEM*.

<sup>32</sup> *IDEM*, p.76.

Colhe-se deste autor o resgate da *aprendizagem* no sentido íntimo da vida-abertura, da vida-relação, da vida-disponibilidade. Aprender é a expansão própria da vida. É saída, descentramento da egologia, observação pura, atenta, acontecimento contínuo, sem espaço nem tempo delimitados. Aprender é tudo e é o todo. É isso que é preciso não inibir. Tão só não inibir...

b) Emmanuel Levinas (1906-1995). Judeu, de origem lituana, advogou a *anterioridade* da *Ética* fundada na *Alteridade*. O *Outro* sempre infinitamente *Outro*, sempre distante, numa distância jamais percorrida, é a *Transcendência por excelência*. Ser sujeito já não é cartesianamente ser um *eu que pensa*, mas um *ser para o Outro*, um ser votado, *responsável pelo outro Homem*. A proposta educativa que de Levinas é possível extrair assenta na *saída do Eu*, na *ruptura* que permite a entrada do *Outro*, do *Diferente*. Esta entrada é mais propriamente uma *recepção*, um *acolhimento*, uma *hospitalidade*. Isabel Baptista vê nas categorias levinasianas também uma pedagogia fundamental:

"as noções de *educação*, de *aprendizagem* e de *ensino* aparecem deste modo interligadas. É a partir daqui que dever ser pensada a prática pedagógica enquanto dinâmica de alteridade destinada a potenciar a capacidade ética - metafísica - do sujeito. Seguindo a inspiração levinasiana, chamamos *ensino* à dinâmica de produção de verdade desenvolvida em contexto relacional, de uma forma não maiêutica. Produzida, portanto, como verdade recebida."<sup>33</sup>

O reconhecimento da *anterioridade* incontornável do *Outro* emerge, na inspiração levinasiana para um pensamento sobre a Educação, como condição de possibilidade da própria liberdade humana. "Levinas confronta-nos com uma liberdade capaz de se deixar ensinar. Logo, uma liberdade fecunda."<sup>34</sup> O foco transmuta-se da autonomia para a heteronomia. Quem dá o sinal maior é o *Outro*, não o próprio: "o processo formativo passa a ser valorizado a partir do privilégio da experiência de heteronomia e não de autonomia. Precisamente porque o outro desta

---

<sup>33</sup> BAPTISTA, Isabel, - *Capacidade ética e desejo metafísico. Uma interpelação à razão pedagógica*, op.cit., p. 239.

<sup>34</sup> *IBIDEM*.

heteronomia é outrem, uma outra liberdade."<sup>35</sup> Por isso, a relação, mesmo assimétrica e sobretudo porque assimétrica, é fundamentalmente educativa. Na votação ao *Outro*, cada um pode *aprender* numa oportunidade única de contemplação da *Alteridade máxima*, do *Outro absolutamente Outro*, da *Transcendência e do Infinito*. Daí Levinas considerar o *privilégio de ser ensinado* como estrutura fundante do Eu que recebe, *acolhe*, a manifestação do *Outro*. É que o *Outro* é a novidade no seu esplendor:

"Ao contrário das coisas que alimentam e dão conforto à relação pessoal com o mundo, o outro ser humano é mesmo outro, na medida em que é, igualmente, senhor de uma interioridade. Nessa condição, traz o testemunho de uma história de vida com começos, meios e fins que não dependem do poder do mesmo e que, exatamente por isso, pode trazer algo de novo. Pode ensinar, portanto."<sup>36</sup>

A preciosidade do pensamento levinasiano é que, se a Educação pretende a realização plena do Humano, então precisa necessariamente de despertar a capacidade de *reconhecimento e acolhimento do Outro*. Se a Educação pretende a plenitude da Liberdade Humana, só pode caminhar pelas vias da *sensibilidade ética*, da não-indiferença, da abertura ao Outro, ao novo. Só na ruptura do Eu, da tirania da mesmidade, da Totalidade, só nisso reside o despertar da própria liberdade: "confrontando-a com horizontes novos, com um mundo vivido, sofrido e sonhado fora do EU, a liberdade do outro desperta a própria liberdade, incitando-a assim a transcender-se continuamente."<sup>37</sup>

Subjaz a esta conceção levinasiana a primazia da Ética, pelo que, aplicada à reflexão pedagógica, o pensamento de Levinas segue no encalce do desenvolvimento dessa capacidade: "A aprendizagem surge-nos como um dever, como um compromisso ativo de cada sujeito no sentido do aperfeiçoamento de uma capacidade ética."<sup>38</sup> Ora, a capacidade ética é a possibilidade de não indiferença e esse *rasgo do outro no mesmo* é a única chance para que tal realidade aconteça: "sem a possibilidade de interpelação do próximo, a conquista desses espaços longínquos, por

---

<sup>35</sup> *IDEM*, p. 240.

<sup>36</sup> *IDEM*, p. 241.

<sup>37</sup> *IBIDEM*.

<sup>38</sup> *IBIDEM*.

mais espectacular que nos possa parecer, não chega para rasgar a fronteira do ser."<sup>39</sup> É que a não-indiferença é ato em Levinas, é ação viva no alívio das dores e dos sofrimentos do *outro* que sempre clama. Só na escuta e no seguimento dessa outra voz, portanto, saída do Eu, resposta concreta à chamada, é possível antever a própria experiência humana, na sua essência - não já originalmente ontológica, mas sim ética. Neste horizonte, esta é, necessariamente, a mais ousada tarefa da Educação:

"É necessário, pois, ousar romper com a segurança oferecida pelo lugar da morada e arrojá-se por terras estranhas - verdadeiramente outras -, potencialmente de olhares novos sobre o lugar de origem. Capacitar para esta ousadia constitui mesmo uma das tarefas maiores da educação. Nesse sentido defendemos que os lugares escolhidos para a prática educativa devem ser lugares habitados pelos sinais concretos de humanidade."<sup>40</sup>

A relação educativa é uma relação ética por excelência e, nessa medida, não há margem para qualquer ambiguidade. É preciso que a Educação se perceba enquanto *aprendizagem profunda*, que é dizer, capacidade do Outro.

O passo seguinte é pensar esta aportação essencial da Educação, e as interpelações filosóficas que a inspiraram, no contexto específico do ensino da disciplina de filosofia ao nível do secundário. Quer-se decidir acerca do valor formativo desta singular disciplina, através de uma reflexão sobre os documentos da UNESCO que inspiraram, particularmente, a elaboração do Programa Oficial.

---

<sup>39</sup> *IDEM*, p. 243.

<sup>40</sup> *IDEM*, p. 244.



### **3. A inspiração da UNESCO a propósito de uma disciplina singular e dos seus propósitos na atualidade**

*Interrogo o infinito e às vezes choro,  
mas, estendendo as mãos no vácuo,  
adoro e aspiro unicamente à liberdade.<sup>41</sup>*

*Qué puede ser la enseñanza de la filosofía,  
sino la de la libertad y de la razón crítica?<sup>42</sup>*

Pensar sobre o lugar e o valor que a Filosofia, enquanto disciplina curricular, possa desempenhar no contexto do ensino secundário nacional hodierno, começa por exigir, para o *Programa Oficial da Disciplina de Filosofia no Ensino Secundário*<sup>43</sup>, uma reflexão cuidada e minuciosa, ora sobre o ensino secundário em si mesmo, ora sobre os contornos do mundo atual e o modo como é lançado à Educação do século XXI um apelo emergente.

Para fazer face à realidade concreta, de modo a responder adequadamente à sua solicitação, quer no que respeita à informação de conteúdos quer, sobretudo, no que deve ser a contribuição da disciplina de Filosofia e do seu ensino para a formação dos jovens, a última revisão do referido *Programa Oficial*, datada de 2005, teve em conta um conjunto de documentos internacionais<sup>44</sup>, nomeadamente, os produzidos pela UNESCO em defesa da importância e da relevância da presença da Filosofia nos currículos escolares: "Se estes estudos contêm uma mensagem, essa é, sem lugar para dúvidas, aquela que nos exorta a considerar o ensino da filosofia como necessária e indispensável."<sup>45</sup>

---

<sup>41</sup> QUENTAL, Antero de, - *As tendências gerais da Filosofia na segunda metade do século XIX*. Porto: Porto Editora. 2003.

<sup>42</sup> *La Filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Social and Human Sciences Sector. Paris, 2007 (ed.original); México, 2011 (ed. española), p.IX.

<sup>43</sup> Cf. BARROS, MARIA DO ROSÁRIO; HENRIQUES, FERNANDA; VICENTE, JOAQUIM NEVES, *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*, op.cit.

<sup>44</sup> M.E., - *Desenvolver, Consolidar, Orientar. Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário*. Lisboa. 1997; M.E., - *Ensino Secundário - Ajustar para Consolidar*. Lisboa. 1998; OCDE. - *Redéfinir le curriculum: un enseignement pour le XXI e siècle*. 1994; Droit, R.-P., - *Philosophie et démocratie dans le monde - une enquête de l'UNESCO* Paris: UNESCO. 1995. Cf. BARROS, MARIA DO ROSÁRIO; HENRIQUES, FERNANDA; VICENTE, JOAQUIM NEVES, *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*, op.cit.

<sup>45</sup> UNESCO, - *La Filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*, op.cit., p.xii: "Si este estudio contiene un mensaje, ése es, sin lugar a dudas, el que nos exhorta a considerar la enseñanza de la filosofía como necesaria e indispensable."

Há muito<sup>46</sup> que a UNESCO se atém ao reconhecimento da Filosofia enquanto saber especial de compreensão e integração de outros saberes, no sentido de uma contribuição, ora para a solidariedade intelectual ora para a convivência pacífica, num mundo em mutação permanente e que, por isso, exige e impõe a reinvenção de vias de reflexão sempre novas. São as solicitações inesperadas trazidas pelas inovações científicas e tecnológicas, é, enfim, um mundo de transformações avassaladoras, que precisa de se fazer acompanhar por uma reflexão séria, que ofereça segurança a cada um dos seus membros nas múltiplas frentes. É neste contexto concreto do mundo global que o ensino da Filosofia é, hoje, chamado à colação, pela UNESCO, de um modo particularmente desafiador:

"Disciplina chave das ciências humanas, a filosofia encontra-se num cruzamento de caminhos da transformação dos indivíduos. Porque mais além de um saber, trata-se de um saber ser. Da mesma maneira que há uma arte de saber, também há uma arte de ensinar."<sup>47</sup>

A presença da Filosofia enquanto disciplina curricular nos sistemas de ensino dos países membros, o ensino dos seus conteúdos, a aprendizagem das suas metodologias e o bom uso das suas ferramentas têm sido energicamente encorajados pela UNESCO, num sentido muitíssimo claro: "A UNESCO não pretende defender nenhum método ou orientação filosófica, salvo a da cultura da paz."<sup>48</sup>

Este encorajamento e também esta acérrima defesa incorpora a estratégia que vem sendo defendida por este organismo internacional para o ensino da Filosofia, a saber:

"Essa estratégia tem três eixos principais:

a) a filosofia frente aos problemas do mundo: diálogo, análise e interrogações sobre a sociedade contemporânea;

---

<sup>46</sup> O Relatório já citado *Philosophie, une école de la liberté*, publicado pela UNESCO em 2007, faz referência ao trajeto das iniciativas, estudos e documentos produzidos por este órgão internacional das Nações Unidas, em prol da Filosofia. Desde 1946 até ao momento presente, a UNESCO considera ter já percorrido um trajeto historicamente marcado no que respeita à consideração da Filosofia. Cf. UNESCO, - *La Filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filósofo: la situación actual y las perspectivas para el futuro*, op.cit., pp.xii-xv.

<sup>47</sup> UNESCO, - *La Filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filósofo: la situación actual y las perspectivas para el futuro*, op.cit., p.XI: "Disciplina clave de las ciencias humanas, la filosofía se encuentra en el cruce de caminos del devenir de los individuos. Porque más allá de un saber, se trata de un saber ser. De la misma manera que hay un arte de saber, también hay un arte de enseñar."

<sup>48</sup> *IBIDEM*: "La UNESCO no pretende defender ningún método u orientación filosófica, salvo el de la cultura de la paz."

- b) o ensino da filosofia no mundo: fomentar a reflexão crítica e o pensamento independente;
- c) a promoção da investigação e do pensamento filosóficos."<sup>49</sup>

Os três vértices erguem-se num desafio eminentemente novo. É em face do mundo atual, da novidade dos problemas que transporta, da mutação surpreendente das sociedades contemporâneas, dos riscos e ousadias das civilizações técnico-tecnológicas, da irrecusável era virtual, que a Filosofia e a Filosofia enquanto disciplina curricular se confronta e debate. Pretende-se que o seu ensino se renove em relação ao modo como se desenvolveu no passado e que os seus novos contornos se fixem, agora, nos olhos de outra esfinge - o mundo global em permanente mutação. É, então, hoje, aí, nesse dealbar de um homem, cuja condição não se esgota nele, antes o atira para a era virtual, aonde já não tem lugar reservado. Este novo homem em busca de si, numa realidade em vertiginosa fuga, na qual deve reencontrar formas solidárias de cruzamento e relação com os demais e que ecologicamente tem de proteger, é o centro da reflexão deixada à Filosofia na sua tarefa curricular entre a juventude hodierna.

Por estas razões, os documentos internacionais que inspiraram a elaboração do referido *Programa Oficial da Disciplina no Ensino Secundário* convergem na necessidade de reassumir a Escola na sua profunda vocação educativa, colocando a formação da consciência cívica da juventude e o plano das atitudes e dos valores como o seu patamar mais elevado<sup>50</sup>:

“esta conceção investe o ensino secundário da responsabilidade de contribuir, de modo sistemático, para a maturidade pessoal e social de cada jovem, desenvolvendo, neles e nelas, o sentido de si mesmo, embora em diálogo com uma alteridade de igual valor, e no quadro de um Mundo, constituído por uma rede de relações e dependências recíprocas.”<sup>51</sup>

---

<sup>49</sup> *IBIDEM*: "Dicha estrategia tiene tres ejes principales: i) la filosofía frente a los problemas del mundo: diálogo, análisis e interrogantes sobre la sociedad contemporánea; ii) La enseñanza de la filosofía en el mundo: fomentar la reflexión crítica y el pensamiento independiente; iii) La promoción de la investigación y del pensamiento filosóficos."

<sup>50</sup> Cf. *IDEM*, p.3.

<sup>51</sup> *IBIDEM*.

É muito interessante o foco atual da missão axiológica e ética da escola e do ensino secundário em particular.

*O que sucederia a uma escola desprovida da preocupação com os valores?*

Só uma Escola refundada na formação valorativa pode resgatar a esperança inerente a todo o ato de educar. Esperança de ser, de investimento no ser pessoal, na integridade da pessoa, na construção de um mundo mais justo, quer dizer, expectativas de que o ensino escolar se confunda cada vez mais com a formação integral e íntegra dos jovens:

"Ora bem, que outra instituição senão a escola pode oferecer esse baluarte inquebrável? Sempre que seja o lugar onde se desenvolve um pensamento livre, crítico e independente. Quem senão o docente, o formador, o educador pode ensinar a refletir, a discutir a evidência e a não fiarse nos axiomas? Sempre que seja um guia e não um mestre dogmático."<sup>52</sup>

Cabe à disciplina de Filosofia erguer o "baluarte contra o duplo perigo que representa o obscurantismo e o extremismo."<sup>53</sup> Em causa está a preocupação angular com a *maturidade pessoal e social de cada jovem* e este olhar atento faz ressurgir a esperança de que a Escola retorne à sua vocação educativa essencial, a de conduzir a pessoa ao encontro de si mesma na relação com os demais, numa aventura pedagógica e escolar de plenificação, que não acontecerá à margem de um revestimento substancial axiológico, transmitido enquanto proposta plural e sem imposições dogmáticas.

Em termos muito práticos, pretende-se que a Educação, e nomeadamente a sua expressão escolar, assumam como prioridade nos seus objetivos a formação dos jovens enquanto pessoas e cidadãos livres e comprometidos com o futuro do planeta. Nesta mesma linha de intenções, emerge a recomendação da UNESCO para o papel

---

<sup>52</sup> UNESCO, - *La Filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*, op.cit., p.XII: "Ahora bien, qué otra institución sino la escuela puede ofrecer ese baluarte infranqueable? Siempre que sea el lugar donde se desarrolla un pensamiento libre, crítico e independiente. Quién sino el docente, el formador, el educador puede enseñar a reflexionar, a discutir la evidencia y a no fiarse de los axiomas? Siempre que sea un guía y no un maestro dogmático."

<sup>53</sup> *IDEM*, pp.XI e XII: "El estudio tiende así a reafirmar enérgicamente el papel de la filosofía como baluarte contra el doble peligro que representa el oscurantismo y el extremismo, que son preocupaciones esenciales para los Estados miembros de la Organización."

que a Filosofia deve desempenhar enquanto disciplina presente nos currículos do ensino secundário:

"No que respeita à Filosofia, a UNESCO vem solicitando a todos os Estados a introdução ou o alargamento da formação filosófica a toda a educação secundária, considerando substantivo o vínculo entre Filosofia e Democracia, entre Filosofia e Cidadania."<sup>54</sup>

O relatório da UNESCO, *Educação, um tesouro a descobrir*<sup>55</sup>, no qual o Programa de Filosofia para o ensino secundário também encontrou inspiração, ergue como bandeira precisamente estes vetores clássicos: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser*, aos quais alicerça *aprender a viver juntos*:

"este novo pilar educativo corresponde ao reconhecimento da necessidade de formar os jovens no horizonte da compreensão da interdependência mútua da humanidade e da identificação do valor próprio de cada estrutura comunitária e cultural."<sup>56</sup>

A aprendizagem do *outro* enquanto identidade diferente e relevante assoma-se determinante nesta proposta para o ensino secundário. É justamente nesse entendimento que se ergue a própria disciplina de Filosofia, enquanto contributo para "a constituição de uma consciência capaz de discernir o valor da abertura e da integração e também de reinventar novas formas de vida em comum."<sup>57</sup>

A **convivência pacífica** define os contornos do que se espera da Filosofia, no apelo transmitido pela UNESCO, no qual também ecoa o triângulo, no qual as sociedades modernas deveriam encontrar os seus vértices no que respeita à formação dos seus membros: a Filosofia, a Democracia e a Cidadania. A aprendizagem dos conteúdos filosóficos, relatados na história da filosofia bem como aqueles que farão,

---

<sup>54</sup> BARROS, MARIA DO ROSÁRIO; HENRIQUES, FERNANDA; VICENTE, JOAQUIM NEVES, *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*, op.cit., p.4.

<sup>55</sup> DELORS, JACQUES (Coord.) – *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa, 1996. Relatório para a UNESCO, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da qual fez parte o nosso Professor Roberto Carneiro.

<sup>56</sup> BARROS, MARIA DO ROSÁRIO; HENRIQUES, FERNANDA; VICENTE, JOAQUIM NEVES, *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*, op.cit., p.3.

<sup>57</sup> *IBIDEM*, p.4.

no futuro, essa história, encaminham-se, nesta proposta para o ensino secundário, no seu particular contributo para "a manutenção e consolidação da vida democrática"<sup>58</sup>.

Assim:

"o reconhecimento do valor da aprendizagem desta disciplina não apenas no processo do saber de si, de cada um, como também no aperfeiçoamento do seu discernimento cognitivo e ético, contribuindo, assim, diretamente, para a capacitação de cada jovem para o juízo crítico e participativo da vida comunitária."<sup>59</sup>

O Programa encontrará, certamente, nesta assunção, muitas críticas que o podem considerar redutor, pois a Filosofia, ainda que, indiscutivelmente, se dirija à organização da vida pública e à convivência social, abrange um campo de contribuições para a formação do homem e do seu lugar no mundo que excede o âmbito especificamente sociológico e político. No entanto, é no reino da convivência com os demais que os seres humanos se edificam enquanto indivíduos. A identidade é, indubitavelmente, relacional e, nessa medida, o propósito da Filosofia que responde à solicitação da UNESCO é, necessariamente, justificado. Só há Homem, entendido enquanto esforço de construção humana, no horizonte de referenciais éticos que valem tanto para o próprio como para os outros, como para a relação entre ambos. Nesta medida, o Programa, assim pensado, torna-se essencial para revestir os alunos de competências para a *construção de si* e para o *Diálogo* a partir do:

"aperfeiçoamento e da análise das convicções pessoais, da compreensão da diversidade dos argumentos e das problemáticas dos outros e do reconhecimento do carácter limitado dos saberes individuais, mesmo dos mais assegurados."<sup>60</sup>

A perspetiva da integração de saberes alia-se ao reconhecer o valor das diferenças e às potencialidades que a diversidade oferece ao futuro da razão e do mundo. Reside nesta disposição programática a ideia de um património partilhado, a partir do qual todos os habitantes da terra devem inscrever o seu também partilhado

---

<sup>58</sup> *IBIDEM.*

<sup>59</sup> *IBIDEM.*

<sup>60</sup> *IBIDEM.*

futuro. No demais dos sentidos, a convivência democrática e a garantia do diálogo entre todos os habitantes do planeta são as condições de possibilidade para a própria subsistência do futuro e a Filosofia avizinha-se potenciadora da incursão da reflexão crítica e ética na compreensão dos jovens do mundo em que vivem e do seu papel nele.<sup>61</sup>

Em 2007, a UNESCO publicou a obra notável intitulada no original francês *La Philosophie, une école de la liberté*, já aqui amplamente citada na sua versão espanhola, com a finalidade de elaborar um estudo sobre a situação do ensino da filosofia no mundo. As ideias inspiradoras que reúne pautam-se precisamente nessa sintonia a respeito da formação dos jovens e do respetivo papel da Filosofia, como promotora da aprendizagem da liberdade:

"Com efeito, a filosofia implica o exercício da liberdade graças à reflexão. Trata-se de julgar sobre a base da razão e não de expressar meras opiniões, não só de saber mas também de compreender o sentido e os princípios do saber, de atuar para desenvolver o sentido crítico, baluarte por excelência contra todos os tipos de paixão doutrinária."<sup>62</sup>

A Filosofia pode e deve oferecer aos jovens o espaço e o tempo próprios para verem desabrochar em si próprios um outro olhar sobre o mundo, no sentido de o indagar e questionar e, ao mesmo tempo, plantar nele as suas próprias sementes de construção, a fim de colher, futuramente, os frutos:

"A capacidade para criticar todas as ideias, inclusivamente as que se consideram justas ou verdadeiras - noutros termos, a capacidade de se rebelar - é um elemento essencial na formação intelectual dos jovens. Um cidadão obediente pode ser um bom cidadão, mas também pode transformar-se num cidadão manipulável,

---

<sup>61</sup> Cf. *IBIDEM*, p.5.

<sup>62</sup> UNESCO, - *La Filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*, op.cit., p.IX: "En efecto, la filosofía implica el ejercicio de la libertad gracias a la reflexión. Se trata, por ende, de juzgar sobre la base de la razón y no de expresar meras opiniones, no solo de saber sino también de comprender el sentido y los principios del saber, de actuar para desarrollar el sentido crítico, baluarte por excelencia contra toda forma de pasión doctrinaria."

capaz de aderir, em algum momento, a outras ideologias diferentes das que tomaram parte na sua educação."<sup>63</sup>

O alinhamento com a vida democrática e a sua proteção e preservação é uma herança preciosíssima que se dá à guarda de todas as gerações. As novas devem recebê-la com renovado afincio, de modo a que a humanidade respire no equilíbrio entre o não poder recuar e cometer erros fatais como os que ocorreram no passado e o progresso. A nova sociedade global não pode estagnar nem por medo de cair nas fatalidades passadas, antes deve abrir-se inteiramente ao progresso, à inovação, à criação. É neste desafio que a Educação se inscreve, que nela se compõem os vários sistemas de ensino e assim tem lugar a disciplina de Filosofia para jovens estudantes. A bandeira que ergue a *análise crítica das ideias* é intencional e visa, sobretudo, esse objetivo maior da convivência pacífica com os demais, num mundo sem fronteiras. Quer-se a formação de um *cidadão bom, mas não manipulável*. Por isso, são, sobretudo, as diferentes formas de interpretação do real que aqui são chamadas à colação, de modo a que esta disciplina promova de um lado a formação pessoal dos jovens e de outro sirva como "instrumento da vivência e aprofundamento da vida democrática."<sup>64</sup>

Assim, a última reformulação do Programa Nacional da Disciplina, em 2005, atendeu particularmente a este enfoque, versando que:

"a intencionalidade estruturante da disciplina de Filosofia, no ensino secundário, deverá ser: contribuir para que cada pessoa seja capaz de dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela, visando construir uma palavra comum e integradora."<sup>65</sup>

---

<sup>63</sup> UNESCO, - *La Filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*, op.cit., p.48: "La capacidad de criticar todas las ideas, incluso las que se consideran justas o verdaderas - en otros términos, la capacidad de rebelión - es un elemento esencial en la formación intelectual de los jóvenes. Un ciudadano obediente será un buen ciudadano, pero también puede transformarse en un ciudadano manipulable, capaz de adherirse, en un momento dado, a otras ideologías diferentes a las que formaron parte de su educación."

<sup>64</sup> BARROS, MARIA DO ROSÁRIO; HENRIQUES, FERNANDA; VICENTE, JOAQUIM NEVES, *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*, op.cit., p.5.

<sup>65</sup> *IBIDEM*.



O Programa refundado passou, então, a estabelecer-se em cinco pilares<sup>66</sup>:

- a) exercício pessoal da razão;
- b) projeto de vida próprio;
- c) pensamento ético-político,
- d) sensibilidade cultural e estética;
- e) tomada de posição sobre o sentido da existência.

Cada uma das dimensões enunciadas para compor o conjunto do ideal em que as orientações programáticas para a lecionação da disciplina se erguem, faz, por si mesma, emergir pontos fundamentais para a reflexão. O *exercício pessoal da razão* delinea a chamada pedra de toque na construção e formação da identidade pessoal, na sua dupla vertente individual e relacional, portanto, coletiva. Aprender as habilidades racionais, as suas próprias potencialidades cognitivas e intelectuais, exercitá-las de modo a perceber-se possuidor de um olhar e de uma palavra próprias sobre cada tema, problema, situação, desafio. A disciplina de Filosofia pode ter no desenvolvimento da autonomia do pensamento dos jovens um papel importante, na medida em que todas as suas propostas são problematizadoras e se dirigem à atividade reflexiva e não à passividade da mera receção de conteúdos. Ora, nenhum tema lançado pela disciplina de Filosofia se oferece esgotado nas suas possibilidades de problematização, de questionamento, de investigação, de indagação e esta é a principal causa para ser a Filosofia uma disciplina privilegiada em face de outras no que respeita ao estímulo da capacidade autónoma de fazer uso do entendimento próprio de cada um. Assim, pretende-se que a Filosofia enquanto disciplina curricular *proporcione os instrumentos necessários que contribuam para o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão, da curiosidade científica ao mesmo tempo que faça compreender o carácter provisório dos saberes humanos e reconheçam o valor da formação como um continuum da vida.*<sup>67</sup>

A construção de um *projeto de vida próprio* é uma das mais honrosas contribuições para a vida dos jovens em que a disciplina de Filosofia se vê implicada. De que serviria um habilidoso exercício da razão sem a intencionalidade construtora desses pensamentos numa realidade mais ampla e melhorada? Não se trata de oferecer aos estudantes propostas de vida, à maneira de outras disciplinas de carácter

---

<sup>66</sup> *IDEM*, p.8.

<sup>67</sup> Cf. *IBIDEM*, p.8.

exclusivamente psicológico ou moral, antes de colocar os jovens em situação à maneira jasperiana:

"proporcionar situações orientadas para a formulação de um projeto de vida próprio, pessoal, cívico e profissional, contribuindo para o aperfeiçoamento da análise crítica das convicções pessoais e para a construção de um diálogo próprio com uma realidade social em profundo processo de transformação."<sup>68</sup>

Decorrente do treino e do exercício das habilidades autónomas do pensamento, surge, num passo que avança, a capacidade e a coragem de colocar em causa as próprias convicções. É por aí e só por aí que pode ser possível desbravar as vias de um projeto de vida que se quer pessoal, cívico e profissional. Só compreendendo que as posições pessoais devem estar permanentemente à mercê do confronto com uma realidade em constante e profunda mutação se pode adquirir solidez no que se defende e no modo como essa defesa é feita. O projeto de vida próprio é um diálogo permanente entre o sujeito pensante e sentinte e o mundo em mudança. Ao proporcionar situações inquietantes, ao levantar confrontos e desafios novos, enfim, ao colocar problemas, ao expor dilemas, ao advogar interrogações problematizadoras, a disciplina de Filosofia contribui oportunamente para que não estagne esse processo vital de diálogo inquieto entre homem e mundo.

O terceiro ponto refere-se mais explícita e diretamente ao compromisso social e democrático, propriamente dito, como atrás ficou exposto nas diretivas dos documentos internacionais, nomeadamente da UNESCO. Trata-se de um ponto alto nestas orientações no sentido de viragem para a concretização didática. A ideia, tal como é apresentada, é um claro desafio à construção e à seleção de estratégias ricas em questionamento ético-sócio-político. Importa confrontar os alunos com problemas atuais em que estejam patentes problemáticas que envolvam as dimensões ética e política. Será preciso preparar documentos sérios que suportem a investigação dos alunos para engendrar vias de solução de conflitos nessa perícia que não impõe mas mostra possibilidades:

---

<sup>68</sup> *IBIDEM.*

"proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como os seus princípios legitimadores."<sup>69</sup>

Este desafio será particularmente enfrentado neste trabalho. As três propostas didáticas que serão expostas mais à frente pretendem chegar muito perto do cumprimento deste objetivo. O confronto com modos outros de pensar, sentir e agir permite conhecer e perceber que, mesmo que essas outras formas não sejam objeto da nossa adesão enquanto convicções ou práticas, elas podem fazer sentido, enquanto modo de olhar para um mundo que se oferece, necessariamente, a múltiplas e diferentes observações e perspetivas.

Relativamente ao desenvolvimento da sensibilidade cultural e estética, constituindo o quarto pilar, o Programa aponta para o conhecimento das realidades culturais, na sua especificidade e diversidade, bem como no reconhecimento da Arte enquanto expressões máximas da identidade e da realização humanas. Estes aspetos são alvo de conteúdos programáticos específicos ao longo do 10º ano, pelo que neles se impõe a exigência de uma abordagem filosófica e não tão somente histórico-sociológica.

O quinto e último aspeto abre-se à dimensão mais abrangente e integradora de todos os aspetos anteriormente expostos, *a tomada de posição sobre o sentido da existência*. Em primeiro lugar, pressupõe-se que os alunos entendam o ser humano e o ser-se humano num universo situado historicamente, no espaço e no tempo. A dinâmica do desenvolvimento faz-se num tecido imenso de relações e de ambivalências, pelo que a opção do sentido se reveste como um imperativo. Sentido de vida, mas sentido do existir e para o existir. Importa que os alunos percebam que, quaisquer que sejam as suas opções fundamentais, há uma responsabilidade ecológica, entendida globalmente enquanto gestão e cuidado com o espaço e o ambiente comumente partilhados, à qual é impossível furtarem-se:

---

<sup>69</sup> *IBIDEM*.

"proporcionar mediações conducentes a uma tomada de posição sobre o sentido da existência, contribuindo para a compreensão da articulação constitutiva entre o ser humano e o mundo e da sua dinâmica temporal, assumindo a responsabilidade ecológica como valor e como exigência incontornável."<sup>70</sup>

Todas estas ideias confluem numa outra que completa o interesse deste estudo cuidado sobre o Programa da Disciplina, **o valor da interpretação**. De facto, a hermenêutica já por si cara à Filosofia, desvela-se em cada disciplina como modo particular e próprio de ler o mundo e o lugar do homem nele. À sua maneira, cada disciplina oferece uma certa gramática, um determinado código, que permite uma leitura da realidade certamente rica e fecunda. No caso particular da disciplina de Filosofia, e no seguimento do anteriormente exposto, pretende-se que esta

"promova condições que viabilizem uma autonomia do pensar, indissociável de uma apropriação e posicionamento críticos face à realidade dada, que passa por pensar a vida nas suas múltiplas interpretações."<sup>71</sup>

De certo modo, pede-se à disciplina de Filosofia que desenvolva a sua teia interpretativa e que possa, ainda, entrelaçar com outras interpretações. Ao procurar o sentido do homem e do mundo, a disciplina de Filosofia puxa para si um desafio inevitavelmente mais ambicioso. Por isso, é tão importante que os alunos sejam estimulados a ler, no sentido hermenêutico do termo, isto é, a fazer leituras do real, das situações vividas, ora compreendendo-as ora integrando-as em ordens mais amplas de sentido. Quando mais precocemente se desenvolver esta habilidade mais frutos se recolhem no futuro, sobretudo, ao nível da liberdade de pensamento e na criação de novas soluções. O Programa contempla este facto:

"Tal imperativo determina a prática da interpretação como via para a apropriação do real e da consciência de si - interpretação dos textos, das mensagens dos *media*, das produções científicas e tecnológicas, das instituições, em suma, da(s) cultura(s)."<sup>72</sup>

---

<sup>70</sup> *IBIDEM*.

<sup>71</sup> *IDEM*, p.5.

<sup>72</sup> *IBIDEM*.

Interpretação do mundo, dos outros, de si. É também nesta medida que o documento já citado *Filosofia, uma escola de liberdade* aponta a vocação viva da Filosofia enquanto olhar atuante e transformante e não apenas recetor passivo de realidades e conteúdos. Quando se pede à Filosofia que interprete, isto é, quando se pede à disciplina de Filosofia que desenvolva competências de interpretação, assume-se que esta pode e deve ir além da descrição da realidade, antes a leia de um modo que a integre noutros saberes e, sobretudo, em ordem a uma construção própria e ao mesmo tempo pluralista e responsável. Mais até, pede-se à Filosofia que testemunhe a paciência e a perícia da demora do processo de elaboração interna, do ritmo próprio de integração do espaço e do tempo e do modo como ambos são pensados e sentidos por cada um; pede-se à Filosofia que dê provas da fecundidade da reflexão e da agilidade resultante das viragens para dentro de si, do mundo e das coisas no que respeita a ter que decidir na ordem do quotidiano sobre as mais prementes situações. O esforço filosófico empolga o pensamento para impulsionar a ação:

"A filosofia encontra no seu ensino o âmbito no qual pode desempenhar um papel essencial e, sem dúvida, arriscado. Essencial, na medida em que o ensino da filosofia segue sendo um dos elementos chave da formação para julgar, criticar, questionar e discernir. Arriscado, posto que o ensino, se se levarem em conta as mutações de uma atualidade cada dia mais rica em história e em espiritualidade, não se pode pretender atar todos os cabos do que pode denominar-se *aceleração do tempo*: tempo político, tempo espiritual, tempo social e, portanto, tempo educativo e pedagógico."<sup>73</sup>

Da ordem da Filosofia ensinável fazem, pois, parte vetores importantíssimos para pensar o tempo presente, desde o olhar corajoso que se confronta a si antes mesmo de se expor aos demais até às inquietações com as exigências do progresso tecnológico num mundo em mudança constante. A insistência da UNESCO no lugar

---

<sup>73</sup> UNESCO, - *La Filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*, op.cit., p.xvii: "La filosofía encuentra en su enseñanza el ámbito en el que puede desempeñar un papel a la vez esencial y, sin lugar a dudas, arriesgado. Esencial, en la medida en que la enseñanza de la filosofía sigue siendo uno de los elementos clave de la formación para juzgar, criticar, cuestionar y discernir. Arriesgado, puesto que la enseñanza, si se toman en cuenta las mutaciones de una actualidad cada día más rica en historia y en espiritualidad, de lo que se puede denominarse *una aceleración del tiempo*: tiempo político, tiempo espiritual, tiempo social y, por tanto, tiempo educativo y pedagógico."

singular que a disciplina ocupa, enquanto contributo para a formação e a Educação verdadeiramente integrada no pluralismo cultural e ético, é sublinhada em todos os estudos e pareceres que compõem o relatório *Filosofia, uma escola de liberdade*:

" A filosofia - posto que essa é a sua substância e todo o seu propósito - incita e convida a um questionamento aberto. Permite libertar e oferecer saídas aos jovens espíritos, chamados a ser os pensadores e os atores de uma manhã que está mais perto do que se possa pensar."<sup>74</sup>

A aposta na Filosofia, no seu ensino e na sua presença nos sistemas de ensino dos diversos países do mundo, sejam quais forem os níveis, parece ser a de crer e de assumir que há um horizonte de Liberdade, ao qual todos os indivíduos se encontram votados, cujo caminho é o esforço reflexivo que pertence a cada qual e, nessa medida, a Filosofia é uma mão auxiliadora, uma membrana facilitadora nessa jornada própria:

"Ao indivíduo corresponde-lhe buscar em si mesmo as capacidades que o exercício reflexivo exige. Esse ímpeto até ao esforço filosófico não pode impor-se nem mediante uma forma rígida de ensino nem referindo-se a dogmas supostamente inatingíveis; pelo contrário, ao próprio indivíduo corresponde a tarefa de libertar-se progressivamente de toda a tutela."<sup>75</sup>

O estudo de uma disciplina de índole filosófico, isto é, profundamente indagadora dos diversos saberes, permite ultrapassar os limites das disciplinas descritivas e interrogar-se sobre esses mesmos saberes e o lugar para que concorrem enquanto expressões e realizações humanas: a moral, a história, a sociologia, a ciência, a literatura. Trata-se de estudar os filósofos, conhecer as suas propostas, e sobretudo perscrutar por si mesmo a sabedoria. O mais importante parece ser a colocação dos problemas, sobretudo, dos mais difíceis e persistentes, esses que acompanham a história do homem e a das civilizações. São esses problemas, essas

---

<sup>74</sup> UNESCO, - *La Filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*, op.cit., p.xvii: "La filosofía - puesto que ésa es su sustancia y todo su propósito - incita e invita a un cuestionamiento abierto. Permite liberar y ofrecer salidas a los jóvenes espíritus, llamados a ser los pensadores y los actores de un mañana que está más cercano de lo que se cree."

<sup>75</sup> *IBIDEM*: "Al individuo le corresponde buscar en sí mismo las capacidades que exige el ejercicio reflexivo. Ese ímpetu hacia el esfuerzo filosófico no puede imponerse ni mediante una forma rígida de enseñanza ni refiriéndose a dogmas supuestamente intangibles; al contrario, al individuo mismo le corresponde asumir la tarea de liberarse progresivamente de toda tutela."

questões perenes que tornam a Filosofia uma disciplina diferente e conduzem os alunos entre veredas do pensamento e da ação, cuja opção percebem que devem fazer a cada momento:

"pensar por si mesmo ou viver com sabedoria; interpretar o mundo ou transformá-lo; conformar-se com a ordem do mundo ou revolucioná-lo; procurar o prazer ou a virtude; aprender a viver ou a morrer; pensar por conceitos ou por metáforas, etc."<sup>76</sup>

O mesmo documento faz ainda referência a um aspeto de particular relevância que se prende com a resistência à transmissão de conteúdos abertos e plurais. A tradição, marcadamente na Europa mas presente noutros lugares do mundo, ora pela força da religião ora da cultura, vai exercendo resistências ao desenvolvimento de uma reflexão filosófica propriamente dita:

"Há uma tentativa de ensinar a ética ao nível do secundário. Mas ao mesmo tempo há resistência à ética, principalmente pela ignorância, que confunde a educação ética com o ensino da moralidade religiosa."<sup>77</sup>

Neste aspeto, o referido relatório apresenta um conjunto muito interessante de comparações entre os vários países. A questão é não só reduzir o ensino da Filosofia aos conteúdos da ética situada e da moral, como também deixar esse ensino para as disciplinas de cariz religioso. Na opinião de alguns professores, a Filosofia dilui-se facilmente nos conteúdos de outras disciplinas, nomeadamente, naquelas que são dedicadas à transmissão moral e à instrução religiosa. Por outro lado, em muitos países, a Filosofia surge apenas como opção para aqueles que não têm ligação com as instituições religiosas, isto é, não são membros de uma igreja. Na maior parte dos países, os conteúdos especificamente filosóficos são abordados em disciplinas transversais dos cursos intituladas como "Sistemas Éticos ao Longo da História" (Estónia); "Ética e Filosofia da Vida" (Finlândia); "Conhecimento Cristão, Educação

---

<sup>76</sup> UNESCO, - *La Filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*, op.cit., p.xviii: "pensar por uno mismo o vivir con sabiduría; interpretar el mundo o transformarlo; conformar-se al orden del mundo o revolucionarlo; buscar el placer o la virtud; aprender a vivir o a morir; pensar por conceptos o por metáforas, etc."

<sup>77</sup> *IDEM*, p.13.

Religiosa e Ética" (Noruega); "Educação Ética e Ambiental" (Índia). Em todos estes casos, o objetivo é sensibilizar os jovens para as questões éticas no contexto das práticas religiosas que caracterizam a sua cultura.<sup>78</sup>

Ora, é preciso ir definitivamente além desta inclusão da Filosofia no âmbito específico de outras disciplinas. Pelo contrário, o papel da Filosofia é transdisciplinar, é um pensar sobre os próprios saberes transmitidos pelas outras disciplinas. É esse o sentido da proposta de Maurício Langón, que lançou as questões sobre o valor e o lugar da disciplina de Filosofia no Uruguai. Na sua ideia de reestruturação do ensino da filosofia no secundário, os conteúdos da Filosofia são abordados num "espaço para pensar sobre o conhecimento", cuja finalidade é a de colocar em reflexão muitas matérias de várias disciplinas e não espartimentar os conteúdos da filosofia, separá-los numa disciplina independente. Considerando que a tarefa da Filosofia, no contexto do ensino secundário, é eminentemente interdisciplinar, a proposta é precisamente a de criar um espaço e um momento próprios para exercitar esse cruzamento reflexivo entre saberes. Importa ressaltar, como o afirma o autor:

"Antes de mais nada, este novo exercício não atuaria como um substituto ao ensino de filosofia, antes o completamentaria da mesma forma como fazem as outras disciplinas."<sup>79</sup>

O mais relevante nesta proposta é a conceção que a enforma de que é fundamental, no ensino secundário, um espaço dedicado à interligação dos vários saberes, que a Filosofia é uma janela aberta para promover essa corrente de abertura reflexiva e que formação filosófica dos professores é a condição de possibilidade para essa discussão, esse diálogo, esse debate de ideias em ordem à melhoria do desempenho do conjunto e de cada uma das disciplinas. Foi nesta ordem que a Comissão de Filosofia do Uruguai pediu:

"a criação de uma classe inter e transdisciplinar, recíproca e complementar à organização das matérias dentro do currículo, e concebida como um espaço de encontro para os diferentes campos da aprendizagem, nos quais as ideias e metodologias de disciplinas diversas odem ocorrer em conjunto, onde os critérios não

---

<sup>78</sup> Cf. *IBIDEM*.

<sup>79</sup> *IDEM*., p.14.



são dados antecipadamente, mas estarão sujeitos à discussão. A Comissão considerou que uma disposição filosófica seria uma condição prévia para os professores desta classe, independentemente da sua formação e que um curso de treinamento de filosofia seria necessário para fornecer o apoio ao contexto conceptual e metafísico requerido na abordagem de certas questões."<sup>80</sup>

Com base nesta experiência do Uruguai e os seus resultados ao nível da incrementação de instrumentos e uso de conceitos filosóficos substituindo noções sociológicas, a UNESCO considera que esta prática da criação de uma disciplina/espço/clube/grupo/ sob a égide "Crítica do Conhecimento" é uma mais valia que fica a dever-se ao trabalho de interdisciplinaridade promovido e dinamizado pelos professores de Filosofia.

Das várias experiências que foram aludidas e expostas, assim se vê que é à Filosofia que algo novo é pedido em face das preocupações e das expectativas que revestem o mundo atual:

"o papel que desempenha a filosofia na tomada de consciência dos problemas fundamentais da ciência e a da cultura, e na emergência de uma reflexão argumentada sobre o futuro da condição humana. (...) a filosofia mudou, abriu-se ao mundo e a outras disciplinas. Aqui reside mais uma razão para fortalecer o seu ensino onde já exista e promovê-la onde ainda não se pratica."<sup>81</sup>

Sob esta égide, Portugal alcança os propósitos da UNESCO com o Programa Oficial que tem em vigor no Ensino Secundário:

"A posição da disciplina de Filosofia no conjunto curricular, permite que Portugal, mantendo a sua posição destacada a nível internacional, responda favoravelmente às recomendações da UNESCO atrás referidas e, sobretudo, cabe

---

<sup>80</sup> *IDEM*, pp.138-139.

<sup>81</sup> UNESCO, - *La Filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*, op.cit., p.IX: "(...) en el papel que desempeña la filosofía en la toma de conciencia de los problemas fundamentales de la ciencia y la cultura, y en la emergencia de una reflexión argumentada sobre el futuro de la condición humana. (...) la filosofía ha cambiado, se ha abierto al mundo y a otras disciplinas. He ahí una razón más para fortalecer su enseñanza donde ya existe y promoverla donde aún no se practica."

salientar, consagra a velha tradição portuguesa de atribuir à Filosofia um papel constante no nosso plano de estudos."<sup>82</sup>

A esta luz, cabe potenciar os princípios orientadores do Programa Nacional através de práticas adequadas. É este o ímpeto das três propostas didáticas apresentadas na segunda parte deste trabalho.

---

<sup>82</sup> BARROS, MARIA DO ROSÁRIO; HENRIQUES, FERNANDA; VICENTE, JOAQUIM NEVES, *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*, *op.cit.*, p.4.

## **Segunda Parte**

### **Horizontes Didáticos**

---

- 1. 10º Ano | Os Valores - análise e compreensão da experiência valorativa - os valores e a cultura - a diversidade e o diálogo entre culturas**
- 2. 11º Ano | Questionamento da cultura científico-tecnológica | Bioética**
- 3. 10º Ano e 11º Ano | Direitos Humanos | Proposta interdisciplinar e transversal**

## Segunda Parte

### Horizontes Didáticos

Na segunda parte deste trabalho são apresentados três exemplos de propostas didáticas em que se vislumbra ser possível cumprir os pressupostos anteriormente expostos acerca da *Educação, do Aprender e do Ensinar*, bem como os propósitos estabelecidos pelo *Programa Oficial para a disciplina de Filosofia*, no contexto da vida democrática e do mundo global.

Foram selecionados três temas, repartidos pelo 10º e 11º ano, conforme o Programa Oficial:

- 1) *Os Valores - análise e compreensão da experiência valorativa - valores e cultura - a diversidade e o diálogo entre culturas* (10ºAno);
- 2) *O Conhecimento e a Racionalidade Científico-Tecnológica - questionamento da cultura científico-tecnológica - a Bioética: a experimentação científica em seres humanos vulneráveis.* (11º Ano);
- 3) *Os Direitos Humanos* enquanto tema transversal aos dois anos.

Para a metodologia de apresentação das duas propostas didáticas para o 10º e 11º anos, opta-se por uma divisão em vários pontos, ordenados do seguinte modo:

1. Integração do tema no Programa Oficial da Disciplina de Filosofia: cada um dos temas escolhidos, para o 10º e 11º anos, começa por ser integrado e contextualizado no programa.
2. Fundamentação científica e pedagógica a partir dos conteúdos programáticos definidos pelo Programa: ao jeito da organização de manual escolar, procede-se ao desenvolvimento do tema e da sua fundamentação científica e pedagógica, com sugestão de questões, textos e apontamentos à margem que poderão ser recomendados aos alunos.

3. Recursos didáticos e respetiva fundamentação pedagógico-didática: são apresentados alguns recursos didáticos, que podem ser usados na abordagem do tema escolhido.

A proposta concerne ao desenvolvimento do tema sobre *Direitos Humanos* será desenvolvida num registo independente, pelo seu carácter específico e transversal, não só aos dois anos de leccionação da disciplina de Filosofia, mas também ao conjunto das várias disciplinas curriculares do ensino secundário.

**1. 10º Ano | Os Valores - análise e compreensão da experiência valorativa - os valores e a cultura - a diversidade e o diálogo entre culturas**

**1.1. Integração do tema no programa**

A abordagem do tema *Os Valores e a Cultura* está inserida na segunda parte do módulo *A ação humana e os valores*. Após a exposição da definição de *valor* e suas características, do estudo da hierarquia e das tábuas axiológicas, bem como dos critérios valorativos e da problemática acerca da objetividade e subjetividade dos valores, o Programa propõe a abordagem do tema da *diversidade cultural e do diálogo entre culturas* na sua relação com os valores.

Os conteúdos propostos são: *os valores - análise e compreensão da experiência valorativa*; - *valores e valoração - a questão dos critérios valorativos*; - *valores e cultura - a diversidade cultural e o diálogo de culturas*.

O Programa considera três momentos para o tratamento destes temas:

1. O reconhecimento de que: a nossa relação com o mundo é antes de mais de natureza valorativa; todos os seres humanos agem em conformidade com as suas preferências e os seus valores; as preferências e os valores variam em função da pessoa, do grupo social e, sobretudo, da cultura.
2. Análise da questão dos critérios valorativos.
3. Reflexão sobre a riqueza da diversidade dos valores, reconhecendo a necessidade de encontrar critérios transubjetivos de valoração, bem como a importância do diálogo intercultural.

O tema *os valores e a cultura - o diálogo intercultural* que compõe a proposta que se segue corresponde ao ponto 3 previsto pelo Programa.

## **1.2. Fundamentação científica e pedagógica a partir dos conteúdos programáticos definidos pelo Programa**

*Não há autonomia do pensar que se constitua a partir do indiferentismo ou sem enraizamento sócio-político-cultural.*<sup>83</sup>

Quando é iniciada uma unidade ou mesmo um subcapítulo de uma unidade programática, é muito importante para o professor traçar o máximo de linhas possível sobre a intencionalidade científica e pedagógica dos conteúdos que essa unidade contém. Nessa intencionalidade reside a força do que o professor ensinará e, consequentemente, da *aprendizagem* do aluno. Por isso, essa intencionalidade deve também salvaguardar um espaço em branco que está reservado para o *processo individual e pessoal de cada aluno*, para as suas próprias e particulares *cogitações* que, num ambiente ideal, poderão concorrer também para o enriquecimento mútuo dos colegas e do professor.

No caso do tema que aqui se pretende tratar, para começar a pensar, deve ser apresentado o conceito de *cultura*, a partir das interrogações: *o que pode entender-se por cultura? De que falamos quando falamos de cultura? A que se refere o conceito de cultura? O que é a cultura?*

Em geral, os alunos avançam aspetos corretos sobre a definição de *cultura*, que serão integrados numa definição adequada com a ajuda do professor. A maioria dos alunos lembra-se de ter tratado o tema da *cultura* em disciplinas leccionadas nos níveis de ensino anteriores como a História, a Geografia, o Português. Por isso, ao definir-se a *cultura* enquanto *modos de pensar, sentir e agir, englobando elementos materiais e imateriais, pertencentes a um determinado povo*, os alunos compreendem com facilidade do que se está a falar.

Além dos aspetos já abordados no ensino básico, a disciplina de Filosofia irá propor um olhar um pouco mais exigente para a questão da *cultura*. De facto, o que interessa à Filosofia não é tanto a definição de *cultura*, mas problematizar implicações teóricas e práticas que resultam direta e indiretamente da *cultura*. O primeiro aspeto que a Filosofia aborda prende-se com a natureza dialética da relação entre a *cultura* e o *homem*. As questões poderiam ser colocadas nestes termos:

---

<sup>83</sup> BARROS, MARIA DO ROSÁRIO; HENRIQUES, FERNANDA; VICENTE, JOAQUIM NEVES, *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*, op.cit., p.6.

*Seria possível existir homens sem culturas? Serão as culturas inerentes às comunidades humanas? Pode falar-se de cultura quando se fala de hábitos próprios dos animais? Haverá uma cultura das abelhas, das andorinhas, dos lobos, dos coelhos ou a cultura destina-se especificamente aos homens?*

A questão é que o homem se define através da cultura que ele próprio cria. É, portanto, produtor e produto de *cultura*. Um povo cria e incorpora a *cultura* que, por sua vez, o define.

A consideração antropológica da *cultura* é o primeiro passo para a reflexão filosófica desta unidade se desenvolver. Importa compreender esta dimensão antropológica da *cultura* num contexto mais amplo de sentido. A abordagem filosófica porá, seguidamente, a questão da *cultura* a par com a questão axiológica, pelo que é possível relacionar intrinsecamente a criação cultural do homem com a também sua realização valorativa. Se o homem é produto e produtor de cultura, é-o na medida em que é também um ser axiológico, um ser por natureza valorativo. É em ordem aos valores que reconhece, adere e promove que os elementos culturais ganham contornos e se definem.

Na experiência de reconhecer, aderir e promover valores radica a própria construção humana, quer enquanto ser pessoal, individual, quer enquanto ser relacional e social. Assim, é no seio de uma cultura que o homem se faz a si mesmo e faz o mundo; é no ambiente cultural que cada homem percebe quem é e percebe as possibilidades das relações com os outros. Estas possibilidades são traçadas, essencialmente, por possibilidades valorativas. O que é mais importante torna-se bússola na organização social. Por isso, os rituais, os costumes, as tradições, etc sugerem sempre uma raiz axiológica. Há um conjunto de valores que sempre subjaz aos atos humanos individuais e coletivos.

A relação entre *cultura e valores* é, pois, profundamente determinante. A *cultura* não é uma criação avulsa, deixada ao acaso, temporária e que pode ser facilmente substituída; a *cultura* é a raiz dos valores que caracterizam um grupo humano e dá expressão aos ideais na qual esse grupo assenta as suas raízes. A dimensão axiológica da *cultura* é como uma âncora, na qual reside a identidade de cada *cultura* e na qual cada *cultura* detém o seu lugar no mundo.

O passo seguinte desta reflexão conduz à constatação da existência de diversas e diferentes culturas. A questão é que culturas diferentes realizam diferentes valores:



“reconhecer a pluralidade e a diversidade de culturas é também afirmar a diversidade de valores que pautam a vida dos indivíduos que fazem parte dos diferentes grupos ou sociedades. Efetivamente, existem diferentes critérios valorativos de cultura para cultura, e as razões que permitem explicar as decisões e as ações de um grupo são, à partida, diferentes das de outro.”<sup>84</sup>

E as diferenças culturais e consequentemente as diferenças valorativas colocam problemas interessantes à reflexão filosófica, nomeadamente:

*como poderão conviver diferentes culturas que defendem princípios, valores e critérios valorativos distintos?*

O interesse desta questão, sendo caro à especulação filosófica, é sobretudo um problema eminentemente prático:

*como é possível a convivência pacífica entre culturas diversas e axiologicamente distintas?*

O problema, mesmo na sua dimensão sociológica e política, procura na filosofia também as vias para perscrutar vias de solução. Este é o ponto-chave da intencionalidade deste capítulo da unidade sobre os *Valores e a Cultura*. As interrogações acima descritas contêm os pontos exatos para onde aponta a problemática filosófica acerca do tema. São esses que alunos e professores terão que enfrentar.

Neste trajeto, e seguindo alguns manuais atuais, pode propor-se um percurso de reflexão que problematiza o *relativismo moral* a par do *relativismo cultural*: "cada cultura tem os seus valores e o que é certo e errado, do ponto de vista moral, é relativo a cada cultura."<sup>85</sup> O objetivo é chegar a pensar sobre as possibilidades e

---

<sup>84</sup> PAIVA, MARTA; TAVARES, ORLANDA; BORGES, JOSÉ FERREIRA, *Contextos. Filosofia 10º Ano* (Manual), revisão científica de Adalberto Dias de Carvalho, Porto: Porto Editora, 2008, p.97.

<sup>85</sup> VAZ, FAUSTINO; VERÍSSIMO, LUIS, *Desafios. Filosofia 10º Ano* (Manual), revisão científica de Adriana Silva Graça e João Cardoso Rosas. Lisboa: Editora Santilhana, 2013, p.88.

potencialidades do *diálogo intercultural*, enquanto caminho de abertura e relação entre as diferentes culturas.

A abordagem exige concretização através de casos práticos e de exemplos atuais, de modo a aproximar dos alunos o problema propriamente dito e a apresentar-lhes também os aspetos fundamentais de uma análise especificamente filosófica.

A diversidade cultural é um facto e representa, aqui, um novo ponto de partida. É como se a reflexão entrasse, agora, num segundo nível. Não existe apenas uma cultura, antes são várias e multifacetadas as culturas existentes. Convém deixar que os alunos apresentem exemplos de culturas diferentes e os retratem, de modo a explorarem os seus conhecimentos e a sentirem necessidade de os problematizar. A mera expressão *sabiam que na cultura x acontece y* permite aos alunos partilharem conhecimentos e ao mesmo tempo verem esses conhecimentos confrontados e discutidos segundo outros conhecimentos ou opiniões. Desse confronto nascem novas indagações e incitações à procura de confirmação e fundamentação. Há exemplos clássicos que surgem quase intuitivamente: *o apedrejamento na cultura islâmica; a mutilação genital feminina em algumas aldeias africanas; as práticas de infanticídio dos esquimós*, etc. Muitas vezes, os alunos recuperam trabalhos já realizados nos anos anteriores para falarem destes exemplos de diferenças culturais. Esse inventário é fundamental para prosseguir a reflexão problematizadora que a Filosofia está a propor acerca das possibilidades de convivência pacífica entre culturas diversas.

Apresentam-se as concepções de relativismo e realismo moral. O *relativismo moral* defende que "há muitas comunidades morais e a cada cultura corresponde uma comunidade moral."<sup>86</sup> Por outro lado, o *realismo moral* defende que "Há uma só comunidade moral e a diversidade cultural não implica a diversidade moral."<sup>87</sup> Importa considerar em que medida as diferentes culturas podem comunicar e relacionar-se entre si.

Neste momento, os alunos devem ser confrontados com os conceitos seguintes: *Etnocentrismo; Relativismo Cultural; Tolerância e Diálogo Intercultural*.

A questão é perceber se o *Etnocentrismo*<sup>88</sup> tem lugar e quais são os seus contornos no mundo atual, embora seja uma postura intuitivamente rejeitada na

---

<sup>86</sup> *Ibidem*.

<sup>87</sup> *Ibidem*.

<sup>88</sup> PAIVA, MARTA; TAVARES, ORLANDA; BORGES, JOSÉ FERREIRA, *Contextos. Filosofia 10º Ano* (Manual), *op.cit.*, p.101: "O etnocentrismo, entendido como a tendência para nos basearmos nos nossos valores, princípios e padrões de cultura como medida para avaliar aquilo que é desejável para nós próprios e para os outros – é a forma mais antiga de expressarmos a tentativa de imposição."

tradição cultural e moral em que os alunos se inserem. Os alunos devem apontar exemplos concretos, históricos e contemporâneos, como o *Racismo*, a *Xenofobia*, o *Nazismo*, a *Guerra*, o *Terrorismo* e debatê-los:

*Quais as raízes do Etnocentrismo? Em que épocas da história essa postura assumiu um lugar predominante? Quais os exemplos atuais de Etnocentrismo?*

Os alunos precisam de investigar convenientemente a postura etnocêntrica e as suas implicações, sob pena de não compreenderem a fundo a emergência e a pertinência da necessidade do *diálogo intercultural*. Muitas vezes, a abordagem do etnocentrismo é vaga, porque se preconiza que é uma posição rejeitada por todos. Mas nem sempre é assim. Um pequeno debate entre os alunos e as suas ideologias históricas, políticas, económicas, deixa transparecer rasgos de uma postura etnocêntrica que deve ser pensada e problematizada. A aula de Filosofia é importante justamente para que cada um confronte corajosamente as suas próprias posições pessoais. Esse percurso é fundamental e determinante, sem o qual os conteúdos ficarão votados a cair num saco roto.

O conceito de *relativismo cultural* também é posto à colação, embora este tenha, desde logo, adesão entre os alunos. Por isso, a problematização em torno deste conceito torna-se, espontaneamente, interessante para eles. Atraídos pelo relativismo e pelo subjetivismo associados, os alunos mergulham, naturalmente, numa profundidade filosófica. A adesão à tese do relativismo cultural faz também com que os alunos estejam particularmente atentos ao contraditório que lhe é dirigido.

O ponto problemático é que mesmo que o *relativismo cultural* assuma “a diversidade cultural como um dado incontestável, defendendo a necessidade de se respeitarem as diferenças culturais”<sup>89</sup>, este não se apresenta, ainda, como a posição satisfatória para a convivência pacífica entre culturas. Não basta que as diversas culturas sejam aceites, a verdadeira coexistência exige trocas interculturais. Se o *relativismo cultural* é um passo enorme em face da posição etnocentrista, efetivamente ainda não é suficiente para o ideal intercultural.

Um dos aspetos particularmente interessantes nesta postura relativista é o modo como permite questionar o próprio conceito de *Tolerância*, no qual assenta:

---

<sup>89</sup> *IBIDEM*, p.101.

"A tolerância entendida como coexistência pacífica não seria possível se os valores das culturas diferentes fossem vistos como errados. Logo, a tolerância implica o relativismo moral. (...) Será plausível encarar cada cultura como uma espécie de território com fronteiras nítidas, como pretende o relativismo moral? Afinal, como podem as culturas desenvolver relações entre si mantendo-se imunes a influências?"<sup>90</sup>

Importa, pois, perscrutar uma via alternativa para o relativismo cultural que, em grande medida, se pode tornar cético axiologicamente, como o observa A. Comte-Sponville, no seu *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*:

### **Texto 1**

"(...) Levada ao limite, a tolerância *acabaria por negar-se a si mesma* (Jankélévitch), deixando as mãos livres àqueles que querem suprimi-la. A tolerância, portanto, só vale dentro de certos limites, que são os da própria salvaguarda e da preservação das suas condições de possibilidade. É o que Karl Popper denomina *o paradoxo da tolerância*: "Se formos de uma tolerância absoluta, mesmo com os intolerantes, e não defendermos a sociedade tolerante contra os seus assaltos, os tolerantes serão aniquilados e com eles a tolerância." Isto só vale enquanto a humanidade é aquilo que é, conflituosa, passional, dilacerada, mas por isso mesmo tem valor. Uma sociedade onde fosse possível uma tolerância universal deixaria de ser humana e, de resto, não precisaria de tolerância. Ao contrário do amor e da generosidade, que não têm limites intrínsecos, nem finitude que não a nossa, a tolerância é, por conseguinte, essencialmente limitada: uma tolerância infinita seria o fim da tolerância!"<sup>91</sup>

Tolerar tudo é não tolerar nada. É não optar francamente por ter rumo para a interrelação.

---

<sup>90</sup> VAZ, FAUSTINO; VERÍSSIMO, LUIS, *Desafios. Filosofia 10º Ano* (Manual), *op.cit.*, p.89.

<sup>91</sup> COMTE-SPONVILLE, - *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*, trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999, pp. 125-126.

**Apontamento à margem:**

*Tolero o outro, que verdadeiramente em nada me interessa. Deixo-o para lá na sua vida, na sua identidade, no seu modo de ser. No fundo, não sou para o diferente, sou todo indiferente.*

Ora, a *Indiferença* não pode ser a via da *Tolerância*, não obstante muitos caíam nessa armadilha. *Tolerar* não significa aceitar numa postura de desdém, como se bastasse que as diversas comunidades culturais coexistissem, permanecendo de *costas voltadas*, isto é, sem causar incómodos ou distúrbios umas às outras, mas também sem qualquer ímpeto de troca ou relação.

De facto,

“a tolerância só poderá existir segundo condições próprias: as da disponibilidade para o diálogo e para o raciocínio honesto. Dois interlocutores dispostos a ouvir e a apresentar seriamente as suas razões podem criar condições de entendimento. O relativista perde a razão ao propor uma tolerância passiva, uma vez que afasta a hipótese do entendimento entre diferentes culturas e a possibilidade de se enriquecerem através dele.”<sup>92</sup>

Só o *diálogo intercultural* pode preencher as medidas do reconhecimento da diversidade cultural e da promoção da interação entre culturas diferentes. *Diálogo entre culturas* que nascerá da disponibilidade de espírito e da vontade de cada um, enquanto sujeito moral pertencente a uma cultura, para avaliar, propor e interagir com outros diferentes:

"Cada agente é membro da comunidade moral quando debate com todos os outros opiniões e práticas morais, sejam as próprias ou as alheias. (...) É como membro da comunidade moral, e não como membro de uma cultura particular, que cada agente participa nesse diálogo."

---

<sup>92</sup> *IBIDEM*, p.105.

É importante perceber que a Paz só pode ser alcançada por uma disposição e disponibilidade individual, promovida no seio da inteligência e da vontade de cada indivíduo, enquanto ser livre e autónomo, consciente da sua pertença a uma comunidade particular e sentindo-se responsável também pelo ambiente mais amplo que envolve o que se chama mundo global. A participação de cada pessoa na proposta de *diálogo* intercultural, almejado por esta perspetiva pedagógico-filosófica, que procura redefinir o novo lugar do homem num mundo globalizado, torna a exigir aquele processo individual do exercício permanente de discernimento da liberdade, da responsabilidade e do olhar moral, quer para si mesmo e para a cultura em que está inserido, quer para os outros e as diferentes cultural, como ainda para o modo como as relações entre ambos se estabelece no campo mais vasto do mundo global.

Por estas razões, é preciso apontar ainda a necessidade de definir os chamados *critérios transubjetivos*, que ultrapassam a esfera pessoal, própria de cada sujeito individual, que também estão além dos critérios sociais e culturais, específicos de cada grupo ou comunidade, e que alcançam a dimensão global, universal, pretendendo traçar algumas linhas de orientação axiológica em face da multiplicidade global. O global não é homogéneo, é antes, e deve ser, heterogéneo. Resta salvaguardar que a garantia dessa heterogeneidade não ponha em causa, não sacrifique nem anule nenhuma diversidade. Esse é o maior desafio da axiologia filosófica no seio desta nova era da globalização.

"Entende-se por critério transubjetivo um padrão neutro que atravesse de modo objetivo e universal todas as culturas. Mas será possível encontrar um tal padrão independente que permita examinar se esta ou aquela prática cultural específica é aceitável ou inaceitável? Isto é, será possível encontrar critérios valorativos universais e, simultaneamente, respeitar a diversidade cultural?"<sup>93</sup>

Problematizar a necessidade e a possibilidade dos valores universais é uma questão sobejamente pertinente e importante, no campo da relação entre os *Valores e a Cultura*, pois respresenta a procura do equilíbrio possível entre a identidade particular a cada cultura e a necessidade de critérios de valoração universalizáveis.

---

<sup>93</sup> AMORIM, Carlos; PIRES, Catarina, - *Clube das Ideias. Manual 10ºano*. Revisão Científica de Fernanda Henriques. Porto: Areal Editores. 2003, p.95.

*Será o diálogo intercultural uma realidade ou uma utopia?*

A filósofa de origem francesa Monique Canto-Spenber apresenta também uma proposta alternativa em via da possibilidade da interação entre culturas:

**Texto 2**

"Não penso que haja normas universais abstratas que possam ser aplicáveis a todas as culturas, mas antes normas universais concretas, fundamentadas sobre valores comuns e compartilhados que são os mesmos para todos. (...) Tento por minha parte construir um modelo filosófico de uma universalidade posta em contexto. A ideia pode parecer paradoxal mas parece-me constituir a única forma de universalidade admissível. Sou completamente contra o relativismo, dito de outra forma, contra o facto de aceitar que cada cultura defina para si própria as suas normas, as suas regras e os seus horrores. Mais, nós não podemos mais considerar que existe uma só conceção moral válida para a Terra inteira. É preciso antes encontrar uma solução intermédia. Em 2003, Shirin Ebadi recebeu o Prémio Nobel da Paz pela defesa dos direitos humanos no Irão. Muçulmana, vivendo num país de tradição muçulmana, não deixou de lutar em defesa dos direitos fundamentais da pessoa. Há, por conseguinte, um coração de valores que são compartilhados por todas as culturas. Defendo portanto a ideia de um núcleo duro de valores universais que se exprimem diversamente de acordo com as culturas."<sup>94</sup>

**Questões para a exploração do texto:**

1. Por que razão a autora do texto rejeita o relativismo cultural?
2. Qual a proposta que a autora defende para ultrapassar este problema?
3. Dá dois exemplos concretos atuais em que os valores universais tenham em conta o contexto cultural.

Com estas questões, além do primeiro nível da interpretação e compreensão do texto, enunciado nas duas questões, pretende-se que os alunos sejam capazes de

---

<sup>94</sup> CANTO-SPERBER, Monique - "La morale Aujourd'hui, il existe un coeur de valeurs partagées par toutes les cultures" in *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, nº2, Março-Abril-Maio 2006, p.36.

imediatamente concretizar (terceira questão) a proposta teórica apresentada pela filósofa.

Prosseguindo a reflexão, pergunta-se, então:

*Qual será esse “coração de valores”, esse “núcleo duro de valores” compartilhados por todas as culturas, que podem ser expressos conforme os contextos e de modos distintos? Será apenas uma questão de expressão diferente? Serão os valores perenes e idênticos assumindo expressões diferentes consoante as diversas culturas?*

**James Rachels** (1941-2003) foi um filósofo norte americano contemporâneo, que realizou vários estudos no âmbito da filosofia moral. Sobre este tema em particular apresentou uma proposta que pode ser aplicada a qualquer tipo de prática social e cultural. A ideia é avaliar cada prática (ritual, costume, hábito) e perguntar:

*Será que essa prática concreta promove ou é um obstáculo ao bem-estar das pessoas cujas vidas são por elas afetadas?*

Mediante a resposta que se obtém ao avaliar determinada prática, o objetivo não é destruir a cultura em si, mas fazer pensar sobre determinado costume ou ritual pelas consequências imediatas que gera naqueles que estão implicados.

A questão aqui posta radica na consciência de que, na diversidade cultural, é desejável que sejam postulados princípios intocáveis, que possam ser reconhecidos objetivamente pelas várias culturas além da subjetividade que lhes é inerente.

*Que princípios podem ser esses? Qual o critério para os definir?*

### Texto 3

"Imagine que uma sociedade declarava guerra aos seus vizinhos com o intuito de fazer escravos. Ou suponha que uma sociedade era violentamente anti-semita e os seus líderes se propunham destruir os judeus. O relativismo cultural iria impedir-nos de dizer que qualquer destas práticas estava errada."<sup>95</sup>

Neste caso, o texto é elucidativo em face do que se está à procura. Para os alunos, a tese do relativismo cultural e moral fica arrumada. É mesmo preciso pensar além deste. O texto também dá o mote. Há *coisas* - ideais, práticas, ideologias - que não podem ser deixadas à sua própria mercê. Pondo em causa e risco elementos

---

<sup>95</sup> RACHEL, James, - *Elementos de Filosofia Moral*. Tradução de F. J. Azevedo Gonçalves Lisboa: Gradiva. 2004, p.40.



essenciais da sobrevivência da espécie humana e do modo como esta deve ser protegida e tratada.

Por conseguinte, o ideal que o *diálogo intercultural* persegue vive nesta difícil conquista do reconhecimento da *Diferença* e da promoção da *Paz*. Trata-se, então, de perceber que em causa está a própria manutenção da Humanidade e para que esta não seja uma invenção votada ao fracasso, impõe-se pensar em *algo* que imponha reciprocidade no respeito pelos Direitos Humanos Fundamentais.

A temática dos *Direitos Humanos* é, então, o passo seguinte, aproveitando a privilegiada ocasião para aprofundar muitos dos seus problemas atuais e emergentes, que o lado beneficiado da civilização, irremediavelmente, vão deixando à margem e à míngua da consciencialização e da atuação do tanto que grita por ser feito. Ocasião para a dinamização de um trabalho interdisciplinar, esta temática tomará aqui a configuração de uma proposta interessante, quer para aprofundar esta questão quer para assegurar uma preocupação também cara à Filosofia, que atravessará os dois anos.

Neste sentido, a disciplina de Filosofia, investe-se também como lugar e momento para promover uma reflexão ampla, coesa e com um cariz eminentemente didático para tratar a questão *Direitos Humanos*, a sua pertinência e atualidade. Do desenvolvimento desta proposta se falará também no terceiro capítulo.

Falta, então, tratar do porto de desembarque almejado - o *diálogo autêntico entre homens e culturas diferentes e as suas possibilidades*. Embora, esta proposta venha sendo apresentada num crescendo, convém que a problematização do *diálogo intercultural* não seja descurada em face de alguma obviedade que advenha da anuição imediata dos alunos. De certo modo, pode tornar-se fácil captar o que se defende, mas no campo estrito da disciplina de Filosofia é precisa chegar um pouco mais fundo do que, por exemplo, uma constatação sociológica. Há esse risco nesta parte final. Os alunos percebem que as culturas não podem apenas tolerar-se e permanecer de costas voltadas e que, portanto, devem dialogar, relacionar-se e interagir. Porém, o assunto é merecedor de provocações.

A esse propósito arrisca-se um enlace mais fundo, que entende a dimensão social e cultural do humano enquanto modo próprio da sua identidade. A construção

humana concebe-se na qualidade da relação positiva, recetiva, lançada ao(s) outro(s), ao diferente, ao anónimo, da qual nasce o *habitat antropológico* por excelência.

#### **Texto 4**

"O pluralismo, que marca a sociedade contemporânea, é, com efeito, uma força fundamental para combater o conformismo e a imposição das normas; mas este reconhecimento implica uma especial atenção à dimensão antropológica universal e o respeito pela diversidade humana.

O caminho a percorrer situa-se numa abertura constante em relação ao *outro*."<sup>96</sup>

#### **Questões para a exploração do texto:**

1. O que se entende por pluralismo social?
2. Em que medida o pluralismo social presente na sociedade contemporânea pode ser uma força para combater o conformismo e a imposição de normas?
3. Por que razão a proposta para o futuro, aliada à dimensão antropológica universal, se situa na abertura constante em relação ao *outro*?

O que o texto 4 sugere aos alunos é que comecem a intuir que a presença do pluralismo na sociedade atual não só não significa que a convivência passe a pautar-se por um mero relativismo, antes esteja contida nele a dimensão antropológica de fundo enquanto atenção especial e autêntica ao *outro*.

#### **Texto 5**

"Se *sentirmos por e para os outros*, como afirma Carlos Gurmendez, no *nós* manifesta-se a minha vinculação e ligação aos outros e ao mundo. Um *nós plural e singular* que enriquecido pelo encontro, em esforço de descentração, não expressa qualquer fusão ou absorção de *eu* ou do *outro*, mas *união fundamental* entre o *eu* e o *tu* ao deixar subsistir as individualidades pela utilização da diferença positiva. Pelo *nós* revelamo-nos natural e essencialmente relacionais, afirmamo-nos implicados. Deste modo o *nós* é lugar de disponibilidade para o outro. (...)

Se o *nós* pode ser uma difícil prova na qual somos lançados, olhados, ao lado

---

<sup>96</sup> PEREIRA, Paula Cristina, "O Outro. Por uma antrologia do sentido." in BIZARRO, Rosa, - *Eu e o Outro. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal Editores. 2007, p. 217.

uns dos outros num irremediável conjunto de existências estranhas, é também, e sobretudo, um esforço por não considerar os indivíduos como sobrepostos ou alienados mas sim na complexidade das suas relações. O que significa um esforço de não olhar tudo e todos com as determinações do próprio eu. Assim, pelo *nós* não se pretende estabelecer qualquer precedência do eu ou do tu mas sublinhar no *nós* o contributo para a construção da identidade do *cada um*, no sentido de assim respeitar a identidade e a heterogeneidade dos sujeitos aí intervenientes. O *nós* escapa, assim, às ameaças da absolutização, do individualismo e do coletivismo. E nele reside a possibilidade efetiva da vivência democrática."<sup>97</sup>

### **Questões para a exploração do texto:**

1. O que significa o *nós* de que fala o texto e em que medida esse *pode ser uma difícil prova*?
2. Explica, por palavras tuas, a seguinte afirmação: "um esforço de não olhar tudo e todos com as determinações do próprio eu."
3. Por que razão reside no *nós* a possibilidade efetiva da vivência democrática?

Compreende-se, com o texto 5, a necessidade de pensar a fundo a relação humana, não enquanto inevitável imposição, mas como condição de possibilidade antropológica autêntica. A realização da vida democrática e o diálogo entre culturas assenta na abertura e no acolhimento do *outro*, não como encaixe nas configuração do eu, mas sim como recetividade ao diferente, à novidade, à mudança. É este o enlace no qual cada indivíduo vê ampliada a construção da sua própria identidade.

Para a reflexão final será, então, tomada a proposta de Josef Tischner em relação com a questão do acontecimento 11 de Setembro de 2001 e o modo como reacendeu todo este debate até ao momento atual.

---

<sup>97</sup> PEREIRA, Paula Cristina, "Da sensibilidade como acolhimento" in CARVALHO, Adalberto Dias de (Org.), - *Sentidos Contemporâneos da Educação*. Porto: Edições Afrontamento, 2003, p.233.

### Texto 6

"O diálogo autêntico nasce de uma premissa que deve ser aceite - aberta ou tacitamente - por ambas as partes: nem tu nem eu podemos conhecer a verdade sobre nós se permanecermos distanciados, fechados entre as paredes dos nossos medos; pelo contrário, devemos olhar-nos desde o interior, eu com os teus olhos e tu com os meus; falando devemos comparar o que vemos e só deste modo podemos encontrar uma resposta à pergunta sobre quem e o que somos verdadeiramente. No entanto, se olhar para mim mesmo exclusivamente com os meus olhos, conhecerei apenas uma parte da verdade. Por outro lado, se te analisas a ti próprio, apenas tu conhecerás também uma parte da verdade. Mas também é verdade o contrário: quando te olho e presto atenção apenas ao que vejo, e quando tu me olhas e só tens em conta o que vês, ambos somos vítimas de uma ilusão parcial. A verdade plena é fruto de experiências comuns, as tuas sobre mim e as minhas sobre ti. As ideias comuns são fruto de um intercâmbio de pontos de vista."<sup>98</sup>

### Questões para exploração do texto:

1. Qual o pressuposto que o autor coloca para poder pensar a possibilidade de um diálogo autêntico entre os homens e, conseqüentemente, as culturas?
2. Explica como é que o autor entende o verdadeiro diálogo?
3. Como relacionas o conceito de *verdade* e de *diálogo*? Qual a importância do *diálogo* na questão da procura da verdade?
4. Em que medida o reconhecimento do valor do *diálogo* poderia ultrapassar os conflitos entre povos e culturas. Dá um exemplo.

---

<sup>98</sup> TISCHNER, Josef, - *Ética de la Solidariedad*. Madrid: Ediciones Encuentro. 1983, pp.22-23.

### 1.3. Recursos pedagógico-didáticos e sua fundamentação

#### **Apresentação do Filme *Colisão* (*Crash*, Paul Haggis, 2003) e respetivo Guião de Exploração (Anexo 1)**

No tema *Os Valores e a Cultura* são abordadas várias questões pertinentes quer para a compreensão dos homens e das suas relações quer para a auto compreensão, no modo como nos percebemos influenciados, *quicá* determinados, por uma cultura que se assume qual destino biológico. Assim, o percurso da atitude etnocêntrica até ao diálogo intercultural, passando pelo relativismo cultural, ensina que a experiência axiológica, no universo cultural, solicita uma atenção cuidada. De facto, a convivência pacífica entre pessoas e povos culturalmente diferentes não está garantida à partida; antes exige a educação do olhar e do trato.

A virtude deste filme é confrontar as convicções teóricas com as situações vividas. Esse é, por si só, um exercício importante. O filme retrata isso mesmo. Confronta, desmascara, põe a nu. Perante circunstâncias diferentes, o que muda em nós? Tornamo-nos pessoas diferentes porque as circunstâncias se alteram?

Se a cultura é uma biologia e se esta é um destino, então pensar a dimensão cultural do ser humano não é só importante para a reflexão filosófica, mas para a própria possibilidade de sentirmos o humano e de humanizar a vida.

*Crash* é essa inquietação entre quem se é e o que são as circunstâncias. A trama tem lugar na cidade de Los Angeles, na qual se cruzam instantaneamente múltiplas culturas. Gente diversa, interesses outros, oportunidades alheias à igualdade que subjaz às diferenças. Nunca ninguém sabe... como vai agir em circunstâncias favoráveis ao seu próprio contraditório moral, que é sempre cultural. Por isso, à *colisão*, seja esta literalmente entendida no tráfego urbano ou mais intimamente, no coração dos preconceitos assombrados da tolerância moderna, serão sempre chamados os homens capazes de sobreviver nos escombros do que resta. Na estrada. Nas chamadas. Na réstia de humanidade. Esquecida? Inesperada? Surpreendente.

A proposta didática a partir do filme *Crash* seguirá um guião de análise específico sobre as questões que mobiliza sobre a problemática acerca dos *valores e da cultura*. O guião percorre fielmente o filme, de modo a proporcionar um mergulho nesta aventura difícil entre a liberdade e a tolerância.

## **2. 11º Ano | Questionamento da cultura científico-tecnológica | Bioética**

### **2.1. Integração do tema no Programa Oficial**

A formação humanista é unanimemente destacada pelo Programa Oficial de Filosofia, como ficou anteriormente exposto. Pretende-se que os alunos, a par de um conhecimento sólido dos conteúdos e das matérias específicas de cada disciplina, adquiram também uma sensibilidade aos problemas humanos emergentes na sociedade. Neste nível, interligam-se, no horizonte educativo, os aspetos teóricos do conhecimento das disciplinas e a dimensão vivencial dos alunos. Quer dizer, ligam-se o estabelecimento de relações justas entre pares e as atitudes em face de uma sociedade multifacetada e em constante mudança.

De facto, a reflexão proposta por esta unidade final no 11º ano aponta, sobretudo, para a composição de uma perspetiva ampla sobre o conhecimento das inovações e do progresso tecnológico bem como as implicações que esta cultura científica manifesta no concreto das vidas humanas no planeta.

Neste sentido, muitas escolas no mundo já incluíram a disciplina de *Bioética* nos seus planos curriculares, seja enquanto disciplina autónoma, seja enquanto parte integrante de outras disciplinas, nas quais este novo saber se vê perfeitamente integrado. O objetivo é promover a aquisição de conhecimentos que permitam a compreensão da análise atual dos problemas e a participação no debate público. Só com estas ferramentas, os alunos podem compreender a diferença entre a mera opinião comum e a reflexão que a Bioética propõe, de modo a elaborar pareceres de orientação da ação e os seus propósitos de intervenção.

Situada na proposta do *Programa Oficial*<sup>99</sup>, esta temática dá continuidade ao estudo do módulo IV - “O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica”, iniciando o terceiro momento concerne à abordagem de “Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica”. Para o seu desenvolvimento, o mesmo programa prevê como sugestão a organização de um trabalho, preferencialmente, de grupo e interdisciplinar, que permita aos alunos desenvolver competências autónomas de investigação a par da aprendizagem cooperativa e da

---

<sup>99</sup> Cf. BARROS, MARIA DO ROSÁRIO; HENRIQUES, FERNANDA; VICENTE, JOAQUIM NEVES, *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos tecnológicos – Formação Geral* – Ministério da Educação, Departamento do ensino secundário, 2001.

apresentação e discussão em turma. Uma vez que os temas/problemas<sup>100</sup> propostos se inserem no campo da *Bioética*, esta proposta pedagógico-didática é apresentada no intuito de explorar filosoficamente algumas das suas múltiplas e difíceis questões.

## **2.2. Fundamentação científica e pedagógica a partir dos conteúdos programáticos definidos pelo Programa**

"Entrámos na era da Bioética."

Pe. Luís Archer, sj

A palavra Bioética tem sido, atualmente, bastante escrita e ouvida, no entanto, quando questionados sobre a especificidade desta disciplina, apenas uma minoria de alunos tem conhecimento das suas preocupações e domínios de reflexão e atuação. No sentido de colmatar esta lacuna, assomou-se pertinente dedicar algumas aulas do módulo IV à abordagem dos conteúdos visados pela Bioética, no que respeita à sua origem, definição, fundamentos, temas, metodologia de análise e proposta reflexiva.

Importa que os alunos comecem por situar historicamente o contexto que fez emergir uma reflexão séria sobre as relações entre ciência e ética. O progresso tecnológico explodiu, literalmente. As inovações científicas e tecnológicas proliferaram e as suas implicações fizeram-se sentir nas vidas, e nas mortes, das populações. Essa ambivalência foi o mote para uma nova reflexão que viria a constituir a Bioética.

Assim, Bioética é um neologismo que surge pela primeira vez em 1927 num artigo científico de Fritz Jahr<sup>101</sup>, pretendendo significar: “a aceitação de obrigações éticas não apenas para com o homem, mas para com todos os seres vivos” e “o respeito por cada ser vivo fundamentalmente como um fim em si mesmo”. Apesar de ser um saber muito recente, evoluindo a passos gigantescos no mundo ocidental.

As condições para o seu aparecimento, remontam, para alguns bioeticistas, pelo menos, ao fim da Segunda Guerra Mundial, ao Código de Nuremberga, em 1947 e à

---

<sup>100</sup> Os temas/problemas propostos pelo Programa Oficial de Filosofia são: “A ciência, o poder e os riscos”; “A construção histórico-social da ciência”; “O trabalho e as novas tecnologias”; “O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana”; “A industrialização e o impacto ambiental”; “A investigação científica e os interesses económico-políticos”; “A tecnociência e a ética”; “A manipulação genética”, entre outros. Cf. BARROS, MARIA DO ROSÁRIO; HENRIQUES, FERNANDA; VICENTE, JOAQUIM NEVES, *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos tecnológicos – Formação Geral (versão para publicação)* – Ministério da Educação, Departamento do ensino secundário, 2005, p.34.

<sup>101</sup> JAHR, Fritz, “Bio-Ethik” in: *Revista Kosmos* 24. Alemanha: *Kosmos*, 1927, pp.2-4.

criação, quase vinte anos mais tarde, em 1962, em Seattle, nos Estados Unidos da América do “God’s Committee”, que constituiu a primeira comissão de ética hospitalar pluridisciplinar. Nesta altura, pela segunda metade do século XIX, imperava o desenvolvimento do conhecimento científico, acompanhado pelo desejo inquestionável do progresso e pela ideia de que os únicos limites da ciência se resumiam a questões de tempo, sendo, por isso, provisórios e superáveis.

No entanto, alguns acontecimentos, envoltos num drama humano inimaginável, no desenrolar da Segunda Guerra farão revirar o olhar - Hiroxima e Nagasáqui, em 1945, e as sacrificadas experimentações científicas durante o holocausto nazi. Árdua e ironicamente, tornou-se patente que o avançar dos conhecimentos exigia a subordinação às finalidades humanas.

A nova palavra Bioética veio, então, a desenvolver-se em 1970, na obra intitulada *Bioethics, The Science of Survival*, que seria oficialmente considerada o seu berço, pela mão de Van Rensselaer Potter, biólogo norte-americano especialista em cancro, da Universidade de Wisconsin, Madison. Nesta aportação de Van Potter, a Bioética pretende expressar a emergência dos dois grandes vectores: ciência/progresso tecnológico e ética/valores humanos. De um lado, a quebra das ortodoxias e dos referenciais tradicionais e de outro os rapidíssimos avanços da ciência e da tecnologia que exigiam um enfoque interdisciplinar de reflexão respeitante às ciências da vida, marcado por uma postura ética, no sentido da sobrevivência do homem e da vida na terra. Nesta sequência, um ano mais tarde, em 1971 é publicada a obra *Bioethics, a Bridge to the Future*, marcando o pendor ecológico da Bioética, no sentido de exaltar a capacidade especificamente humana de construir uma ponte de sobrevivência no futuro. Ao contrário das outras espécies viventes, o homem, pela reflexão bioética sobre as orientações do progresso científico-tecnológico, pode escapar ao destino fatal da extinção.

Ao mesmo tempo, em Julho de 1971, é criado o *The Joseph and Rose Kennedy Institute for the Study of Human Reproduction and Bioethics*, com André Hellegers, ginecologista, também norte-americano, de ascendência holandesa, desconhecendo o feito de Van Potter, apresentou a palavra Bioética situada no campo restrito de uma ética das ciências da vida. Com Hellegers, as questões bioéticas são consideradas



especificamente na área da medicina, reclamando uma reflexão sobre os desafios éticos das novas técnicas biomédicas pelo seu impacto nos doentes.<sup>102103</sup>

Desde então, todo o mundo ocidental assiste a um debate aceso, com uma produção profícua de obras e artigos científicos em revistas de especialidade, sobre as questões que a Bioética levanta nos vários ramos que implicam a relação entre ciência e ética. Trata-se de um saber interdisciplinar, reunindo contributos fundamentais da Biologia, Genética, Neurociência, Medicina, Direito, Filosofia, Sociologia, Comunicação, Ecologia, Engenharias, etc.

Em sintonia com este eco fundacional da Bioética, também em Portugal cresceram as aportações sobre esta emergente disciplina. Na Lição-debate “O Genoma –Humano”, proferida no âmbito do 1º Curso de Mestrado em Bioética na Faculdade de Filosofia de Braga da Universidade Católica Portuguesa, Professor Luís Archer afirmava: “de todas as espécies viventes, o ser humano, pela capacidade ética, é a única capaz de sacrificar o presente ao futuro para que a espécie humana sobreviva. Lançar uma ponte para o futuro é transpor o fosso em que todas as outras espécies se extinguem”<sup>104</sup>.

A Bioética é, portanto, ética da vida<sup>105</sup>. É um modo de olhar. Um certo modo de olhar para o homem concreto e o mundo. Nas suas raízes filosóficas e biológicas convida-nos continuamente esse olhar a vermos mais fundo e mais amplamente. Com o bem individual interpela-nos também o bem comum; o admirável progresso e os seus alertas; a qualidade da vida, no início, no decurso, no ocaso; a exigência do viver e nele o reconhecimento intrínseco da dignidade na morte e no morrer; a vulnerabilidade na saúde e na doença; a dor, o sofrimento e a direção que apontam pelas vias demoradas da solidariedade, da compaixão. O seu valor reside em resgatar, em cada novo problema, a emergência tecnológica aliada à necessidade de discernir fundamentos, princípios, valores. Num apelo singular, a Bioética ensina a reler a uma nova luz o enlace indissociável entre ética e ciência, pela construção de uma mundividência que se quer e que há de ser melhor. Melhor em pensamento, na sua

---

<sup>102</sup> Cf. NEVES, M. Patrão - “A bioética de ontem, hoje e amanhã – Interpretação de um Percurso”. In: ARCHER, Luís; BISCAIA, Jorge; OSSWALD, Walter (coordenadores) - *Novos Desafios à Bioética*. Porto: Porto Editora, 2001, pp. 20-30.

<sup>103</sup> Cf. LAGRÉE, Jacqueline, - *Le médecin, le malade et le philosophe*. Bayard Éditions, 2002, edição portuguesa, *O médico, o doente e o filósofo*, tradução de Germano Cleto. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2003, p. 9.

<sup>104</sup> ARCHER, Luís - “O Genoma Humano” in Lição-Debate proferida no âmbito do 1º Mestrado em Bioética da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa. Braga, ano letivo 2000-2001.

<sup>105</sup> ANDORNO, Roberto - *Bioética y Dignidad de la Persona*. Madrid: Tecnos, 1998, p.10.

adequação e, assim, melhor em intervenção. Melhor no entendimento que faz do humano e nos projetos em que o lança.

A Bioética não é, assim descrita, um saber fácil. Entrelaçada em diversos campos e preocupações, encontra na interdisciplinaridade a amplitude do seu saber, de modo a propor uma reflexão séria e abrangente sobre as implicações éticas que as inovações científicas e tecnológicas sugerem no início e fim da vida humana (desde os aspetos relacionados com de reprodução e o aborto aos cuidados em fim de vida e eutanásia). São sua preocupação também as ações concernes à investigação em genética, experimentação científica, clonagem, células estaminais, comunicação em ciência, doação de órgãos, fronteiras jurídicas, alocação de recursos, alimentos transgénicos e preservação ecológica.

O inventário de temas permite aos alunos, por um lado, conhecer o campo de atuação da Bioética bem como as questões associadas. Por outro, oferece-lhes também uma visão integrada dos diferentes saberes. É importante para alunos de secundário, às portas do ingresso na universidade e na escolha de uma profissão, compreenderem que as preocupações éticas são fundacionais e que atravessam os vários ramos do saber. Assim, podendo ser engenheiros, médicos, economistas, advogados (são as profissões geradas por os alunos desta turma), os alunos percebem que não podem descurar a atenção aos valores humanos no horizonte do bem comum e da proteção da humanidade.

A esta luz, as aulas desta unidade final, nomeadamente estas dedicadas à exposição e problematização das questões que preocupam a Bioética atual, surgem como facilitadoras do alcance do ambicionado pela transversalidade dos objetivos gerais do Programa Oficial: a formação da consciência cívica numa sociedade de progresso e democrática.

Como recurso pedagógico para esta abordagem introdutória à *Bioética*, propõe-se um *power point* (Anexo 4), que pretende oferecer aos alunos os conhecimentos básicos sobre a nova disciplina: quando surgiu? como surgiu? porquê? quais os princípios que estão na base da sua análise? que outras áreas mobiliza? quais os temas com os quais se preocupa?

O recurso ao *power point* é aconselhável uma vez que o objetivo é compor uma visão generalista da Bioética e dos vários temas que a compõem. A combinação texto-imagem é encorajada pelos Programas de Ensino de Bioética, porque permite a

visualização dos conteúdos e das situações que os geram. Por exemplo, na abordagem do Projeto Genoma Humano deve associar-se uma imagem do Genoma, de modo a que os alunos percebam concretamente do que se está a falar; ou quando se tratam as Novas Tecnologias Reprodutivas, devem juntar-se imagens da formação do feto, da inseminação *in vitro*, das técnicas laboratoriais, etc; quando se refere o tema da Clonagem e da Ovelha Dolly não deixar de expor uma imagem com o processo e os passos correspondentes que levam à criação de um ser biologicamente idêntico a partir de um original.

Seja no que respeita ao desenvolvimento histórico da Bioética, seja no que respeita aos temas que aborda, o *power point*, cuidadosamente elaborado no equilíbrio e na adequação texto-imagem, facilita a compreensão dos alunos dos objetivos a que se propõe, numa aliança entre o rigor dos conteúdos que transmite e a precisão das imagens que lhes são próprias.

### **2.3. Recurso pedagógico-didático para o tratamento do tema *Experimentação científica em seres humanos vulneráveis* e sua fundamentação**

**Apresentação do Filme *O Fiel Jardineiro* (*The Constant Gardener*, Fernando Meirelles, 2005) e respetivo guião de exploração (Anexo 2)**

“Ah, mas o esforço de um homem  
tem que exceder o seu limite,  
senão para que serve o céu?.”

John Le Carré, *O Fiel Jardineiro*

O Filme que é aqui proposto para apresentação aos alunos, como introdução aos problemas da cultura científico-tecnológica, é uma adaptação do realizador brasileiro Fernando Meirelles da obra *O Fiel Jardineiro* escrita por John Le Carré. O filme, tal como o livro, tem por cenário Nairóbi, no Quénia, envolta pelo Alto Comissariado Britânico, a Organização Médicos Sem Fronteiras e a sua ação em Kibera, um dos maiores bairros de lata do mundo. Os seus heróis são Tessa e Justin Quayle. Ele, diplomata britânico, responsável pela eficácia da ajuda. Ela, jornalista e ativista dos Direitos Humanos. Enquanto Justin passa os dias a cuidar do jardim de sua casa, Tessa percorre o bairro de Kibera junto com o médico Arnold.

As descrições pormenorizadas que o livro apresenta de Kibera fizeram com que Fernando Meirelles quisesse realizar todas as gravações do filme nesse bairro de lata, pelo que todas as imagens cinematográficas são absolutamente reais: desde a extensão do bairro à poluição que percorre as veias do seu interior, contígua a uma das maiores lixeiras mundiais. Sem água potável, sem emprego, sem comida, a população de Kibera vive votada à degradação que se consome por gente e gente e gente...

As organizações humanitárias trabalham em Kibera ao lado das farmacêuticas, quer para a provisão de alimentos e roupas quer para a distribuição de medicamentos. O combate à Sida constitui uma das suas batalhas maiores, mas as suas armas revelam-se claramente distintas. Há um trabalho de formação e educação da população, visível no filme através da peça de teatro de bairro. As populações assistem, em jeito lúdico e de diversão, à atuação das personagens de uma encenação que visa sensibilizá-los para o combate contra as doenças sexualmente transmissíveis e sugerir-lhes que façam testes médicos, junto das carrinhas patrocinadas pelas farmacêuticas. Este ritual está tão presente na cultura dos africanos dos bairros de lata como qualquer outro, as pessoas deslocam-se ao longo de dezenas de quilómetros para esperarem em filas enormes pelos medicamentos que podem, ainda, resgatar-lhes uma última esperança. As personagens locais de Kioko e Wanza Kilulu representam muito bem, no filme, toda esta realidade.

Porém, no decorrer aparentemente normal de um dia em Kibera, Tessa percebe que algo se passa que Arnold sabe e que ela desconhece. *Por que será que, junto com os testes de sida, a farmacêutica também testa a tuberculose?* A ironia de Arnold ao afirmar que as farmacêuticas em África prestam, assim, “serviços à humanidade” é demasiado esclarecedora para Tessa e é aí que a trama do filme tem início.

Tessa e Arnold começam, então, uma busca sobre **a utilização de cobaias humanas em África para a experimentação de novos medicamentos**. O tempo de análise laboratorial é incomparavelmente demorado quando comparado com testes em humanos. Milhões e milhões de investimento que se poupam em anos e anos de espera laboratorial contra a observação dos efeitos imediatos no corpo humano. Acertar com a fórmula torna-se muito mais rápido a partir dos testes em humanos, mas o preço é a morte. Assim, diariamente nos hospitais de Nairóbi existem pessoas a morrer, devido à experimentação de um novo medicamento para a tuberculose, cuja fórmula final ainda está longe de ser encontrada. A distância até ao

medicamento final converte-se num anúncio sedutor do laboratório (KDH) e da farmacêutica (3Bees) que os hão de comercializar: “*Nós chamamos-lhe Dypraxa, você vai chamar-lhe Vida!*” A epidemia causada pela tuberculose não trará problemas às populações da desenvolvida Europa, porque já causou todos os estragos nas populações vulneráveis de África. *Qual o valor de troca?* O que proporciona a vida de um lado do mundo custa a morte do outro. O planeta é redondo, mas nem todos o habitam da mesma maneira.

O filme que se inicia com alguma ambiguidade devido às várias analepses, a dada altura torna-se explícito, sobretudo, no que respeita à ação das organizações não governamentais de combate a esta prática criminosa. Tessa corresponde-se, através da internet, com uma colaboradora alemã do *Hippo* – uma organização de direitos humanos, que a informa da proporção do problema e das ações que desenvolvem apenas podendo contra com voluntários e computadores em segunda mão. Tessa e Arnold preparam, então, um relatório contendo casos de denuncia da prática criminosa das farmacêuticas no Quênia, que farão chegar ao Alto Comissário Britânico e à Coordenadora das Nações Unidas. O que ambos desconhecem são as ligações íntimas que o governo britânico estabelece com o laboratório que testa o medicamento. Este segredo obscuro levará ao brutal assassinato de Tessa, Arnold e mais tarde de Justin.

Toda a trama literária e cinematográfica são uma denúncia às práticas criminosas da investigação científica, particularmente, na experimentação de medicamentos em populações vulneráveis, pondo a nu a corrupção dos governos e a mudez conspiradora do mundo. São os benefícios da civilização ao preço de vidas que custam tão pouco.

Apesar de tudo, o final do filme permite a esperança de justiça. A comunicação social divulgará o crime. Pelo menos, ninguém poderá dizer que não sabia...

Atualmente, *O Fiel Jardineiro* é um filme sugerido pela maior parte dos manuais escolares de Filosofia para abordar a unidade relativa ao questionamento da cultura científico-tecnológica. De facto, trata-se de um filme que relata muito bem a questão da investigação científica no que concerne à experimentação em populações vulneráveis. As aulas devem, pois, ser introduzidas pela contextualização do filme a partir da obra literária de John Le Carré, com o mesmo título. A adaptação de Fernando Meirelles para o cinema é muito fiel à denúncia que o autor descreve através da literatura. Um segundo aspeto a focar ao longo da transmissão do filme é a

chamada de atenção para Kibera, um dos maiores bairros de lata do mundo contíguo a uma das maiores lixeiras mundiais. O filme mostra bem a extensão do bairro, a poluição e o excesso de população bem como a diária convivência com as farmacêuticas e a sua exploração. Os alunos devem ser alertados para esta realidade de Kibera e ser-lhes dito que o filme foi filmado *in loco*, pelo que as populações locais são reais e conviveram durante duas semanas com as câmaras e o aparato cinematográfico. O teatro de bairro como modo de sensibilização para o combate à Sida é outro aspeto a ser sublinhado e explicado aos alunos, que podem não conhecer esse modo de formar para a saúde através das artes, indo ao encontro de aspetos cruciais da cultura africana.

Uma vez que o filme se desenvolve entre várias analepses, pode ser necessário fazer algumas explicações durante a apresentação. Em geral, os alunos perdem-se um pouco nessas transições temporais e muitas vezes perguntam ao professor certos pormenores que lhes permitem a compreensão. Estas explicações são importantes, de modo a que nenhum aluno perca o interesse pela história por alguma falta de explicação ou ligação de cenas ou personagens. Há, no entanto, algumas outras questões ou comentários que não devem ser encorajados, sob pena de perturbarem o ambiente. Por exemplo, a conspiração acerca da traição de Tessa, em geral, suscita alguns comentários, que facilmente descambam para o ruído na turma.

Um último aspeto que deve ainda ser alvo de particular chamada de atenção dos alunos durante a visualização do filme prende-se com as incríveis paisagens africanas e, particularmente, sobre a realidade do Sudão. Importa referir que os saques e pilhagens às aldeias, tal como o filme descreve, são uma realidade com a qual as populações são obrigadas a conviver, ou a morrer ou a fugir para um qualquer campo de refugiados. A cena da não evacuação da menina não é apenas ficção cinematográfica, antes mostra precisamente como as coisas funcionam.

O guião de exploração do filme complementa todos estes aspetos e foca, então, a questão principal sobre a experimentação de medicamentos em cobaias humanas. Nesse sentido, é importante que o guião contenha duas ou três questões sobre este problema, de modo a facilitar a sua compreensão. Importa referir o *Consentimento Informado* e o seu enquadramento legal e social, no sentido de assegurar a autonomia dos participantes. Para o tratamento destes aspetos, os alunos deverão transcrever a explicação feita na aula de exploração do filme. O guião é

composto por várias questões, que serão trabalhadas em grande grupo. Os alunos, orientados pelo professor, responderão às questões e o professor construirá uma resposta para cada uma, integrando as várias contribuições dos alunos. Apenas as questões direcionadas para a expressão da opinião pessoal não serão alvo de transcrição por todos, uma vez que apelam ao desenvolvimento do próprio pensamento.

As questões mais impactantes deverão ser fortemente discutidas pelos alunos, a saber: a criminalidade das farmacêuticas e laboratórios que, sob troca de medicamentos para o HIV, testam medicamentos novos ainda em fases precoces de desenvolvimento; a corrupção dos governos; a mudez das organizações; possíveis soluções.

No final, espera-se que os alunos consigam compreender a realidade que o filme foca, bem como conheçam um pouco o bairro de Kibera e a situação no Sudão. Espera-se que, através do discurso incidente nas questões éticas e humanas, os alunos despertem também para os benefícios da civilização moderna que custam a vida a pessoas absolutamente vulneráveis sem o bônus do capital a protegê-las. O progresso é preciso, reconhecer o valor das pessoas é mais preciso ainda.

### **3. 10º Ano e 11º Ano | Direitos Humanos | Proposta interdisciplinar e transversal ao longo do ensino secundário**

"(...) a consciência crítica das contradições entre os enunciados e as práticas no domínio dos Direitos Humanos, passa pelo questionamento da coerência, dos fundamentos e da própria universalidade das proclamações e das declarações que os procuram edificar. Trata-se, assim, de um debate que, tendo tanto de aliciante como de inquietante, não pode escapar à reflexão filosófica."<sup>106</sup>

A formação do aluno enquanto indivíduo autónomo e livre conduz necessariamente à consideração de todos os outros homens, na sua condição mais essencial de poder ser humano íntegro e digno, numa sociedade que constantemente ameaça o próprio reconhecimento do outro. Por isso, é, sem dúvida, pertinente que a disciplina de Filosofia possa contribuir também para a promoção do debate e de uma reflexão viva sobre as questões relacionadas com os Direitos Humanos, no âmbito transversal ao longo do ensino secundário.

#### **2.1. Apresentação da proposta e sua fundamentação**

♦ Proposta pedagógica: Construção de Blogue

*Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Pela primeira vez, o mundo inteiro reuniu um conjunto de orientações acerca do que se deve entender por Humanidade e do modo como *humanamente* é preciso agir para honrar o ideal proposto. A *Declaração*, tomada como farol a guiar a via por onde há-de seguir a verdadeira intencionalidade subjacente a toda a formação e construção humana, torna-se também e necessariamente fonte inspiradora de toda a educação autêntica. Mais ainda, no seu *Preâmbulo* exige "(...) que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades (...)"<sup>107</sup>. Ora, a inquietante realidade do não cumprimento do disposto na *Declaração* serve de

---

<sup>106</sup> Dias de Carvalho, Adalberto (Org.), - *A educação nos limites dos direitos humanos. Ensaios de filosofia da educação*. Porto: Porto Editora. 2000, p.7.

<sup>107</sup> Declaração Universal dos Direitos do Homem (adaptada e proclamada pela Assembleia Geral da ONU, na sua Resolução 217 (III) de 10 de Dezembro de 1948.



*leitmotiv* para que a educação do século XXI persista em não deixar que os seus ecos se dissipem no vácuo da desmesura do esquecimento (do) humano. Assim, por todo o mundo, nomeadamente no Brasil, que assume um *Programa de Educação em Direitos Humanos*, mas também em Portugal, através do trabalho desenvolvido pela ADDHU (Associação de Defesa dos Direitos Humanos) no seu programa *Cidadãos do Mundo*, facto é que na Educação, formal e informal, é exigido um lugar para a abordagem das questões dos direitos universais inalienáveis dos seres humanos. Seja a sua bandeira *o respeito pela Dignidade Humana*, no qual se iluminam a promoção e a vivência dos valores maiores da Liberdade, da Justiça, da Solidariedade, da Paz e será possível aproximarmo-nos de uma verdadeira cultura humana em que a Educação restitui a Esperança numa Humanidade melhor.

Ora, toda a Educação persegue a utopia humana ou não se poderá entender como verdadeira Educação. Há, na verdade, uma fé inerente a todo o ato educativo: a de que o ser humano pode e deve ser melhor, enquanto habitante de um mundo rodeado de outros, com os quais permanentemente estabelece relações. Muitas vezes, estas relações revestem-se de um carácter funcional, facilitando a concretização global; mas outras vezes há em que a estas relações é solicitado um compromisso, além do que é meramente funcional. Em certas ocasiões, demasiadas ainda no mundo atual, é preciso que as pessoas se reconheçam como pessoas e promovam imperiosamente as condições necessárias para que a todos, sejam quais forem as suas características físicas, recursos económicos e crenças religiosas, sejam garantidos meios de sobrevivência e de existência dignas.

Neste sentido, a filosofia que está na base desta proposta coloca as seguintes interrogações: *poder-se-á educar à margem dos direitos humanos? Poderá a educação deixar de lado a reflexão sobre os valores fundamentais e universais? Fará sentido educar sem humanizar?*

Educar é acreditar na Humanidade e promover condições para que essa fé se torne realidade, qualquer que seja o lugar ou circunstância em que um ser humano se encontre. De facto, a Educação, qualquer que seja a sua dimensão ou destino, há de sempre alicerçar-se num entendimento de aperfeiçoamento e melhoramento humano. Educar é reconhecer e defender o *Direito a Ser* de cada pessoa, promover o seu desenvolvimento e a sua expansão num dinamismo vital e ético. Quer isto dizer que, a par da inevitabilidade do desenvolvimento biológico, o ser humano é portador de um

caráter que lhe dá o cunho de se fazer a si mesmo e de ser edificador do mundo. É para a formação do caráter humano que a Educação aponta, excedendo os propósitos estritamente biológicos e projetando a sua superação e transcendência. Este é o momento do compromisso com os valores e ideais universais. Educar é fixar um horizonte maior humano, é ver para além dos contornos singulares e ter aspirações de bem que necessariamente excedem o próprio e a sua cultura. Toda a Educação autêntica traça um percurso onde, sem exceção, todos os seres humanos podem ter um nome e construir uma identidade. Para que tal seja possível, importa plantar, desde cedo, raízes de sensibilidade, atenção e interesse pelos mundos identitários dos outros, pelas histórias diferentes, pelos olhares longínquos, pelas vozes noutras línguas, pelos gritos e silêncios dos que têm que fazer escolhas duras que apenas não compreendemos, por termos tido a sorte de a nós não terem sido pedidas. Educar é sempre um ato de coragem e de exposição. De *pôr a nu e levar a ver* os que, de outro modo, simplesmente, permaneceriam à margem do mundo traçado para os que se podem e sabem defender. É em nome desse *lado outro* da civilização e do progresso, é para os bastidores do consumismo e do capitalismo que este projeto se volta e desafia o compromisso educativo a cumprir-se também nesta plenitude.

A abordagem dos *Direitos Humanos*, enquanto horizonte educativo privilegiado, constitui uma dimensão importante não só no Programa Oficial de Filosofia, mas também surge nos vários Programas das diversas disciplinas curriculares. Num certo sentido, a atenção a este tema supõe-se como transversal e presente na formação escolar.

Inspirado nessa demanda e aliado ao uso tão ágil das novas tecnologias por parte dos alunos, compôs-se o desafio de **construir um blogue sobre *Direitos Humanos***, que constará da página da internet da escola.

O objetivo é, por um lado, convidar a comunidade escolar a repensar uma realidade premente, envolvendo pesquisas e novas formas de olhar para os vários temas e, por outro, construir um instrumento pedagógico que pode ser dinamizado por vários professores e alunos, nas várias disciplinas e em diferentes níveis de ensino, transversal aos diversos planos curriculares. Trata-se de potenciar os recursos existentes, bem como o trabalho que vem sendo realizado neste âmbito, estruturando-o e revestindo-o nesta intencionalidade pedagógica clara: toda a Educação é, essencialmente, formação humana ampla e universal.

Nesta mira, fazem falta materiais pedagógicos específicos, ferramentas propositadas para facilitar as aprendizagens dos direitos inalienáveis dos seres humanos e capazes de gerar reflexão e denúncia; entenda-se, capazes de incentivar, pela força do recurso pedagógico, mais investigação, interesse, aprofundamento e, sobretudo, compromisso com a defesa do que vale mais do que qualquer outra navegação: reconhecer o valor das pessoas quaisquer que sejam as circunstâncias ou condições em que se encontrem. Por isso, a dinamização deste Blogue é um permanente *alerta*, significando uma interpelação constante à nossa inteligência, sensibilidade, consciência e vontade de pensar, fazer e ser diferente.

## **2.2. Descrição da metodologia de execução da proposta**

Os alunos a envolver devem ser selecionados de acordo com a dinâmica específica de cada escola, podendo incluir-se a participação no blogue no âmbito de uma disciplina, nas aulas de direção de turma, formação cívica ou em projetos que estejam a ser desenvolvidos por grupos de alunos.

A intencionalidade desta proposta caracteriza-se fundamentalmente pela promoção da interdisciplinaridade, a partir de um tema sobejamente reconhecido pelas várias áreas. O seu desenvolvimento comporta-se em duas fases:

**a) 1ª Fase:** Dinamização das sessões para realizar as *postagens* no blogue sobre os diversos temas versando os Direitos Humanos.

A primeira fase contempla a realização de várias sessões, entre 3 a 6, com os diferentes grupos de alunos. O plano de execução segue os seguintes passos:

- Uma responsável do projeto está presente no início de cada sessão;
- Em cada sessão são formados grupos de 3 a 5 alunos e cada grupo trabalha UM tema no conjunto dos Direitos Humanos, conforme o seu interesse;
- Cada grupo começa por verificar o que já existe no blogue sobre o tema que escolheu para a sessão;
- Os alunos podem inserir um comentário acerca do material existente;
- Os alunos pesquisam noutras fontes fora do blogue de modo a reunirem materiais para construírem a sua própria contribuição;

- Todas as novas entradas podem conter imagens, vídeos, textos adaptados, (sempre referenciados) e texto original criado pelo grupo (podem ser interrogações, críticas, reflexões,...).

**b) 2ª Fase:** Dinamização de sessões em *focus groups*<sup>108</sup>, visando o aprofundamento dos temas mais tratados.

A segunda fase será composta por duas sessões, nas quais serão realizados os *focus groups* conforme os temas mais escolhidos, a partir de um guião fornecido pelos professores orientadores. Este guião contém um número de perguntas básicas que permite contextualizar, esclarecer e problematizar os temas em causa. Os alunos elaboram as respostas a publicar no blogue como recurso educativo para futuras utilizações didáticas.

**Guião para tratamento dos temas no blogue (Anexo 3).**

---

<sup>108</sup> Os *focus groups* são pequenos grupos de estudo definidos conforme os temas escolhidos.

### **Em jeito de reflexão final**

*Professora, o que é que eu aprendi hoje?*

Quando a pergunta pedagógica ecoa é o cerne do próprio ato educativo que recebe a convocatória. Quando assim é, a resposta não advirá de um livro, de um programa de conteúdos ou dos apontamentos da aula, antes conduzirá professor e aluno ao largo de uma longa travessia pelo ideal de educação, que tem acompanhado os mais elevados desígnios humanos. A pergunta, cirúrgica, remete para as categorias pedagógicas escolares: o *professor*, o *aluno*, os *conteúdos de ensino-aprendizagem*. Há um *professor* que ensina. Há um *aluno* que aprende. Há *conteúdos* que norteiam a relação dinâmica entre aquele que ensina e aquele que aprende. Não obstante, do que o professor ensina, o que é que o aluno aprende?

Quando o aluno/a questiona o professor/a acerca do que aprendeu, ele não está apenas a questionar *que conteúdos* o professor ensinou. Um professor menos atento pode tornar a explicar, repetir noções ou apenas proceder à revisão dos aspetos centrais da informação transmitida ou, ainda, eleger um conjunto de tópicos que melhor fariam a síntese dos conteúdos a reter. Contudo, insiste-se, a pergunta que o aluno coloca aponta para um outro nível de reflexão sobre o acontecimento escolar. O aluno/a está, sobretudo e essencialmente, a indagar sobre *o sentido do que aprendeu*.

O que *há* para aprender no que o professor ensinou? O que há a perceber, num sentido mais amplo, do que foi ensinado? Em que horizonte de aprendizagem de vida, de relação e de mundo se projetam os conteúdos transmitidos? Qual o impacto do que lhe foi ensinado pelo professor? Que significado pode ele/a atribuir aos conteúdos que recebeu? Que haverá a retirar do que foi ensinado? É isso que o aluno/a não sabe, por isso pergunta.

Além da matéria lecionada e precisamente com esta, é preciso seriamente saber o que fazer com *isso que foi transmitido*, que foi dado para saber. Em que medida *isso* pode alterar a pessoa que se é, que se está a construir, e o modo como vive a sua vida. Só esta amplitude alcançará a verdadeira lição de uma aula.

No sentido profundo do misterioso binómio, composto pelo que o professor ensina e o que o aluno aprende, o trabalho que aqui ficou exposto, pretendeu, talvez, falar de *pensar o que se aprende* ou, mais propriamente, de *fazer algo com o que se aprende*, do ponto de vista reflexivo e construtor de si e do mundo. Houve nestas páginas, inegavelmente, a adesão a uma certa mundividência, seja na forma de pensar como na de conceber as expetativas para o trabalho na disciplina de Filosofia no ensino secundário. O ímpeto lançado pela inquietação inicial parece conter também intuição que a habita, mesmo ainda sem todos os seus contornos claramente definidos. Parece ser assim para o professor que continuamente se pergunta pelo que ensinou aos seus alunos, a todos e a cada um. Trata-se de uma força contra a qual não se pode lutar, na esperança, talvez, de a si mesmo se encontrar *naquilo* que procura. Como na *Viagem*<sup>109</sup> de Miguel Torga: *o que importa é partir, não é chegar!* Sabia-o o poeta, a meta é sempre ínfima diante do impulso que leva adiante e ha de sempre ser hora de embarcar na aventura humana de ir, ir, ir, navegando nas veias do sentir e do pensar. Talvez não haja verdade alguma. Talvez, no final, Sancho e Quixote sejam um só. Certo é que todo o homem perscruta, singular e peculiarmente, a existência, o mundo que habita e o tempo em que lhe é dado viver. E essa invocação de Sentido brota também, de modo agudo, no exercício de uma profissão.

É certo que trabalho que aqui se apresentou, enquanto reflexão sobre a prática pedagógica do ensino da disciplina de Filosofia no Secundário, transborda de pressupostos. Criticáveis, absolutamente. Sobretudo, eles mesmos ávidos de reflexividade e desconstrução. Contudo, arriscam-se. Num mergulho fundo. Nas águas movediças da Filosofia ensinável e no aprender as técnicas de respiração e sobrevivência.

*O que pode ser ensinado numa Filosofia feita disciplina? O que se quer ensinar? O que se espera que o aluno aprenda?*

Há, pois, nestas linhas, a intencionalidade de um movimento ascendente. Ou a sua ilusão. Todos os que peregrinam pelas veredas do ensinar e do aprender deambulam sobre esta corda bamba entre o que é, efetivamente, ensinado e aprendido. O professor, de olhos postos no alto, alicerçado na robustez dos conhecimentos que

---

<sup>109</sup> Aparelhei o barco da ilusão / E reforcei a fê de marinheiro. / Era longe o meu sonho, e traiçoeiro / O mar... / (Só nos é concedida / Esta vida / Que temos; / E é nela que é preciso / Procurar / O velho paraíso / Que perdemos). / Prestes, larguei a vela / E disse adeus ao cais, à paz tolhida. / Desmedida, / A revolta imensidão / Transforma dia a dia a embarcação / Numa errante e alada sepultura... / Mas corto as ondas sem desanimar. / Em qualquer aventura, / O que importa é partir, não é chegar. Miguel Torga (1907-1995), Poema *A Viagem* in TORGA, Miguel, - *Antologia Poética*. Lisboa: D. Quixote, 1999.

transmite, pode até receber a mais cobiçada remuneração ao obter dos seus alunos o reconhecimento que o equipara à verdade. Porém, é no aforismo do Pe Teilhard de Chardin (1881-1955) que a intuição do que podem ser estas duas insígnias *ensinar e aprender*, encontram eco: *Tudo o que sobe, converge*. De facto, este é um trabalho, em larga medida, axiologicamente pre concebido. Supõe-se aqui que há *coisas* que valem e outras não, que há o que nos tolhe e o que nos amplia, que há no homem a tarefa educativa de ser maior, em humanidade, e não menor. Há, neste entendimento de Educação, o mote humano de plenificação, de aperfeiçoamento, qual escalada da mais íngreme montanha, cujo cume, como a sombra, sempre se situa um passo além. É isso a Educação e é esse o homem que aqui se espelha. A condição de ser de alguém que pode ser mais e melhor educando-se.

Seguindo o desígnio educativo, é-se humano sendo, num contínuo ato de ser, em que se cresce biologicamente e se eleva humanamente, num rasgo, sobretudo marcado, pela consciência de si. Eis o homem! Nessa mesma medida, educar é apoderar-se do ato de se fazer a si mesmo. E é daí que nasce o critério (ou a moral) presente em cada homem que se humaniza. Um parto tantas vezes difícil... como tão bem o expressam as palavras de Leonardo Coimbra:

“Ah, se no imenso frio espaço, alguma voz nos falasse; se aos gritos de socorro e aflição, alguém respondesse no Infinito; se às perguntas da nossa ansiedade alguém dissesse – por aí, por aí, é esse o caminho!..”<sup>110</sup>

Porque os caminhos não são todos iguais, não vão desaguar todos em portos semelhantes, então, vale a pena imiscuir-se no escutar dessa voz que não virá de outro a não ser do próprio e do modo como se há de fazer a si. Daí ser tão importante, tão fundamental para cada um, perscrutar as luzes que permitem ver mais alto e mais fundo, e quanto mais alto mais fundo. E essa seria a única resposta permitida à pergunta inicial. Não porque o professor ensinou a ver, mas porque o aluno viu (de si e do mundo), isto é, fez algo com o que o professor ensinou.

Os critérios em Educação serão sempre proféticos, porque atingem o porvir de cada pessoa. Quando *Eurico, o presbítero* saía pela noite para os montes, buscava a expansão essencial. Isso é o movimento educativo. Contra os olhares do povo rude de

---

<sup>110</sup> COIMBRA, Leonardo, - *Obras Completas*. Porto: Ed. Iello e Irmão (2vols). 1983.

Cartéia, o poeta seguia, rasgando os mesquinhos limites aos quais a sociedade o condenava.<sup>111</sup>

Só nesse *perder para se encontrar*<sup>112</sup> chamado Liberdade é possível, enfim, *Ver*.

É a visão, íntima e pública, dirigida para dentro, para si, e para fora, para os outros, que permite desvelar o que até então se encontrava vedado<sup>113</sup> e a ocasião deste desvelamento é motivo de grande busca filosófica: *a que se refere essa visão? O que se vê nessa visão transformadora? Por que é que transforma? Por que é que se vê? Por que é que uns veem e outros não? O que é preciso para ver? Como fazer com que o outro veja? O que fazer com o que se vê?*

*Será que as propostas didáticas aqui expostas foram, ao menos, facilitadoras/potenciadoras de um olhar mais fundo e mais amplo para o homem e o seu lugar no mundo?*

E, no entanto, cada pergunta é um alimento, um incentivo a desbravar um pouco mais desta aventura, cujo nome é Educar.

---

<sup>111</sup> "Muitas vezes, pela tarde, quando o sol, transpondo a baía de Cartéia, descia afogueado para a banda de Melária, dourando com os últimos esplendores os cimos da montanha piramidal do Calpe, via-se ao longo da praia vestido com a flutuante estringe o presbítero Eurico, encaminhando-se para os alcantis apumados à beira-mar. Os pastores que o encontravam, voltando ao povoado, diziam que, ao passarem por ele e ao saudarem-no, nem sequer os escutava, que dos seus lábios semi-abertos e trémulos rompia um sussurro de palavras inarticuladas, semelhante ao cicizar da aragem pelas ramas da selva. Os que lhe espreitavam os passos, nestes largos passeios da tarde, viam-no chegar às raízes do Calpe, trepar aos precipícios, sumir-se entre os rochedos e aparecer, por fim, lá ao longe, imóvel sobre algum píncaro requeimado pelos sóis do estio e puído pelas tempestades do inverno. Ao lusco-fusco, as amplas pregas da estringe de Eurico, branquejando movediças à mercê do vento, eram o sinal de que ele estava lá; e, quando a lua subia às alturas do céu, esse alvejar de roupas trêmulas durava, quase sempre, até que o planeta da saudade se atufava nas águas do Estreito. Daí a poucas horas, os habitantes de Cartéia que se erguiam para os seus trabalhos rurais antes do alvorecer, olhando para o prebistério, viam, através dos vidros corados da solitária morada de Eurico, a luz da lâmpada noturna que esmorecia, desvanecendo-se na claridade matutina. Cada qual tecia então sua novela ajudado pelas crenças da superstição popular: artes criminosas, trato com o espírito mau, penitência de uma abominável vida passada, e, até, a loucura, tudo serviu sucessivamente para explicar o proceder misterioso do presbítero. O povo rude de Cartéia não podia entender esta vida de exceção, porque não percebia que a inteligência do poeta precisa de viver num mundo mais amplo do que esse a que a sociedade traçou tão mesquinhos limites." HERCULANO, Alexandre, - *Eurico, o presbítero*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1980.

<sup>112</sup> Eu quero amar, amar perdidamente! / Amar só por amar: Aqui... além... / Mais Este e Aquele, o Outro e toda a gente... / Amar! Amar! E não amar ninguém! / Recordar? Esquecer? Indiferente!... / Prender ou desprender? É mal? É bem? / Quem disser que se pode amar alguém / Durante a vida inteira é porque mente! / Há uma Primavera em cada vida: / É preciso cantá-la assim florida, / Pois se Deus nos deu voz, foi pra cantar! / E se um dia hei-de ser pó, cinza e nada / Que seja a minha noite uma alvorada, / Que me saiba perder... pra me encontrar... Florbela Espanca (1894-1930), Poema *Amar* in ESPANCA, Florbela, - *Sonetos, "Charneca em Flor" (1930)*. Lisboa: Relógio d'Água, 2012.

<sup>113</sup> "Depois disto, prossegui eu, imagina a nossa natureza, relativamente à educação<sup>113</sup> ou à sua falta, de acordo com a seguinte experiência. (...) Meu caro Gláucon, este quadro, prossegui eu, deve agora aplicar-se a tudo quanto dissemos anteriormente, comparando o mundo visível através dos olhos à caverna da prisão, e a luz da fogueira que lá existia à força do Sol. Quanto à subida ao mundo superior e à visão do que lá se encontra, se a tomares como a ascensão da alma ao mundo inteligível, não iludirás a minha expectativa, já que é teu desejo conhecê-la. Só Deus sabe se ela é verdadeira. Pois, segundo entendo, no limite do cognoscível (conhecido) é que se avista, a custo, a ideia do Bem; e, uma vez avistada, compreende-se que ela é para todos a causa de quanto há de justo e belo; que, no mundo visível, foi ela que criou a luz, da qual é senhora; e que, no mundo inteligível (mundo das Ideias), é ela a senhora da verdade e da inteligência, e que é preciso vê-la para se ser sensato na vida particular e pública." PLATÃO, "Alegoria da Caverna" in *República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2010 (12ªEd.)



## BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., AMNISTIA INTERNACIONAL. *Primeiros Passos: Um Manual de Iniciação à Educação para os Direitos Humanos*. Lisboa: Secção Portuguesa da Amnistia Internacional / Comissão Nacional para as Comemorações dos 50 anos da Declaração Universal dos Direitos do Homem e da Década das Nações Unidas para a Educação dos Direitos Humanos. 2000.
- AA.VV. *Philosophica 6*. Lisboa: Edições Colibri. 1995.
- AA.VV., *Educação Pluridimensional e Escola Cultural: Atas do I Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural*, AEPEC. Évora. 1991.
- ALBERONI, Francesco; VECA, Salvatore, - *O Altruismo e a Moral*. Venda Nova: Bertrand Editora. 1996.
- ANDORNO, Roberto – *Bioética y Dignidad de la Persona*. Madrid: Tecnos, 1998.
- ARCHER, Luís; BISCAIA, Jorge; OSSWALD, Walter (coordenadores) - *Novos Desafios à Bioética*. Porto: Porto Editora, 2001, pp. 20-30.
- AUDIGIER, François e LAGELÉE, Guy, - *Les droits de l'homme*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. 2000.
- BAPTISTA, Isabel, - *Capacidade ética e desejo metafísico. Uma interpelação à razão pedagógica*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento. 2007.
- BARROS, Maria do Rosário; HENRIQUES, Fernanda; VICENTE, Joaquim Neves, *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos tecnológicos – Formação Geral* – Ministério da Educação, Departamento do ensino secundário. 2001.
- BIZARRO, Rosa, - *Eu e o Outro. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal Editores. 2007.
- BLACKBURN, Simon, - *Pense. Uma introdução à Filosofia*. Lisboa: Gradiva. 2001.
- BRONOSWSKI, J. - *Introdução à atitude científica*. Lisboa: Livros Horizonte. 1983.
- CANTO-SPERBER, Monique - "La morale Aujourd'hui, il existe un coeur de valeurs partagées par toutes les cultures" in *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, nº2, Março-Abril-Maio. 2006.
- CARDOSO, Carlos, - *Educação multicultural: percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora. 1996.
- CARVALHO, Adalberto Dias de, *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora. 1994.

- CARVALHO, Adalberto Dias de (Org.), - *Sentidos Contemporâneos da Educação*. Porto: Edições Afrontamento. 2003.
- CASULO, José Carlos, - *Pedagogia Fundamental Patriciana à Escola Cultural in Da Filosofia, Da Pedagogia, Da Escola, Liber Amicorum Manuel Ferreira Patrício*. Évora: Edições UE. 2008, pp. 137-154.
- COIMBRA, Leonardo, - *Obras Completas*. Porto: Ed. Iello e Irmão (2vols). 1983.
- DEBESSE, Maurice, - *As etapas da educação*. Lisboa: Livros e Leituras. 1999.
- DELORS, Jacques (Coord.) – *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa. 1996.
- ESPANCA, Florbela, - *Sonetos, "Charneca em Flor" (1930)*. Lisboa: Relógio d'Água. 2012.
- F. CASTAÑEDA, Jaime; INOUE, Hideharu, - *Ser Humano*. Salamanca: Ediciones Sígueme. 1984.
- FERRY, Luc; VINCENT, Jean Didier, - *O que é o Homem? Sobre os fundamentos da Biologia e da Filosofia*. Lisboa: Asa Editores. 2003.
- FRANCO, Vítor, - *Os ursos de peluche do professor. Psicanálise, Educação e Valor Transicional dos Meios Educativos*. Porto: Edições Afrontamento. 2004.
- GALVÃO, Pedro (Org.), - *Filosofia. Uma introdução por disciplinas*. Lisboa: Edições 70. 2012.
- GEHLEN, Arnold, - *El Hombre*. Salamanca: Ediciones Sígueme. 1987.
- GEVAERT, Joseph, - *El problema del hombre. introduccion a la antropologia filosofica*. Salamanca: Ediciones Sígueme. 1995.
- GONÇALVES, Joaquim Cerqueira, - *Fazer Filosofia. Como e onde?* Braga: FFUCP. 1990.
- HERCULANO, Alexandre, - *Eurico, o presbítero*. Lisboa: Publicações Europa-América. 1980.
- LAGRÉE, Jacqueline, - *Le médecin, le malade et le philosophe*. Bayard Éditions, 2002, edição portuguesa, *O médico, o doente e o filósofo*, tradução de Germano Cleto. Coimbra: Gráfica de Coimbra. 2003.
- MONTEIRO, Agostinho Reis, - *Educação para a Cidadania: textos internacionais fundamentais*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação. 2001.
- MORIN, Edgar, - *Amor, Poesia, Sabedoria*. Lisboa: Instituto Piaget. 1999.
- MULLER, Jean-Marie, - *O Princípio de Não Violência*. Percorso Filosófico. Lisboa: Instituto Piaget. 1998.

- PAIVA, Marta; TAVARES, Orlanda; BORGES, José Ferreira, *Contextos. Filosofia 10º Ano* (Manual), revisão científica de Adalberto Dias de Carvalho, Porto: Porto Editora. 2008.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (Org.), - *Formar professores para a Escola Cultural no horizonte dos anos 2000*. Porto: Porto Editora. 1997.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (Org.), - *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Editora. 1997.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (Org.), - *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto: Porto Editora. 2001.
- PEGORARO, Olinto A., - *Ética e Bioética. Da subsistência à existência*. Petrópolis: Editora Vozes. 2002.
- PEREIRA, Paula Cristina, - *Amor e Conhecimento. Reflexões em torno da razão pedagógica*. Porto: Porto Editora. 2000.
- PEREIRA, Paula Cristina, - *Do sentir e do pensar*. Porto: Ed. Afrontamento. 2007.
- PESSOA, Fernando, - *Poesias Inéditas (1919-1930)*. (Nota prévia de Vitorino Nemésio e notas de Jorge Nemésio.) Lisboa: Ática. 1956.
- PICO DELLA MIRANDOLA, - *Discurso sobre a Dignidade do Homem*. Porto: Areal Editores. 2005
- PLATÃO, "Alegoria da Caverna" in *República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2010 (12ªEd.)
- QUENTAL, Antero de, - *As tendências gerais da Filosofia na segunda metade do século XIX*. Porto: Porto Editora. 2003.
- RACHELS, James, *Elementos de Filosofia Moral*. Lisboa: Gradiva. 2004.
- SANTOS, Maria Teresa, "A Escola e o Aprender no Pensamento Pedagógico de Jiddu Krishnamurti" in PATRÍCIO, Manuel Ferreira (Org.), - *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto: Porto Editora. 2001, pp. 69-77.
- SAVATER, Fernando, - *O Valor de Educar*. Lisboa: Ed. Presença. 1997.
- SEBASTIÃO, Luís, "Do cogito antropagógico à escola cultural." in BARROS DIAS, José Manuel; SEBASTIÃO, Luís (Org.), - *Da Filosofia, Da Pedagogia, Da Escola, Liber Amicorum Manuel Ferreira Patrício*. Évora: Edições UE. 2008, pp. 115-126.
- SILVA, Agostinho da, - *Sete Cartas a Um Jovem Filósofo*. Ed. do Autor. 1945.
- TORGA, Miguel, - *Antologia Poética*. Lisboa: D. Quixote. 1999.
- UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Social and Human Sciences Sector., - *La Filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Paris, 2007 (ed.original); México. 2011 (ed. española).

VALADIER, Paul, - *A anarquia dos valores. Será o relativismo fatal?* Lisboa: Instituto Piaget. 1998.

VAZ, Faustino; VERÍSSIMO, Luís, *Desafios. Filosofia 10º Ano* (Manual), revisão científica de Adriana Silva Graça e João Cardoso Rosas. Lisboa: Editora Santilhana. 2013.

## **ANEXOS**

**Anexo 1 - Guião de Exploração para o filme *Colisão, No Limite* (Crash, Paul Haggis, 2004)**

**Anexo 2 - Guião de Exploração para o filme *O Fiel Jardineiro* (*The Constant Gardener*, Fernando Meirelles, 2005)**

**Anexo 3 - Guião para o trabalho no Blogue sobre Direitos Humanos**

**Anexo 4 - Power Point "Introdução à Bioética"**

## ANEXO 1

### **Guião de Exploração para o filme *Colisão, No Limite* (*Crash*, Paul Haggis, 2004)**

#### **(In)tolerância e violência nas sociedades contemporâneas**



#### **Ficha Técnica**

Título original: Crash

Realização: Paul Haggis

Intérpretes: Karina Arroyave, Dato Bakhtadze, Sandra Bullock, Don Cheadle, Art Chudabala, Sean Cory, Tony Danza, Keith David, Loretta Devine, Matt Dillon, Jennifer Esposito, Ime Etuk, Eddie J. Fernandez, William Fichtner, Howard Fong, Brendan Fraser, Billy Gallo, Ken Garito, Nona Gaye, Octavio Gómez Berrios, James Haggis, Terrence Howard, Sylva Kelegian, Daniel Dae Kim, Bruce Kirby, Ludacris, Jayden Lund, Jack McGee, Amanda Moresco, Thandie Newton, Martin Norseman, Joe Ordez, Greg Kinnear, Michael Peña, Yomi Perry, Ryan Phillippe, Alexis Rhee, Ashlyn Sanchez, Molly Schaffer, Paul E. Short, Marina Sirtis, Bahar Soomekh, Allan Steele, Kate Super, Larenz Tate, Glenn Taranto, Beverly Todd, Shaun Toub, Kathleen York

Banda Sonora: Mark Isham

Origem · EUA/Alemanha, 2004

Duração · 100'

#### **Sinopse**

Los Angeles, 2004. Palco para a história de um grupo de pessoas muito diferentes e para o modo como as suas vidas se cruzam, num período de cerca de 36 horas. No início do filme, cada cena parece estar completamente separada e independente das outras. Porém, quando o argumento se desenvolve é fácil perceber como as várias personagens e as suas diferentes personalidades estão envolvidas num entendimento mais amplo de como nós, humanos, reagimos em ocasiões diferentes. A interação entre as diferentes pessoas nas diferentes situações reveste-se de um conteúdo fundamental para refletir sobre a (in)tolerância e a violência nas sociedades desenvolvidas do mundo moderno.

### ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO FILME

1. Qual o tema central do filme? Indica e problematiza (formula questões relacionadas com o tema que o filme (te) coloca.)

2. Quem são as personagens da história de Crash? Quais as suas nacionalidades/grupos étnicos e papéis sociais?

Personagens	Nacionalidade Grupos étnicos	Papéis Sociais

3. Identifica duas cenas em que se torna patente a situação de interação diferente entre as mesmas personagens, consoante a circunstância.

Personagens em interação	Descrição da Situação 1	Descrição da Situação 2

4. Detém-te na análise do quadro acima - as mesmas personagens nas diferentes situações. Que conclusões?

5. Relembra o início do filme e as palavras do detetive Graham:

*“It's the sense of touch. In any real city, you walk, you know? You brush past people, people bump into you. In L.A., nobody touches you. We're always behind this metal and glass. I think we miss that touch so much, that we crash into each other, just so we can feel something.”*

Pensando na vida quotidiana, este paralelismo faz sentido para ti? Justifica.

6. O filme retrata vários preconceitos, estereótipos e representações tradicionais. Identifica-os.

Personagens/Cenas	Estereótipos/Preconceitos

7. Qual a cena e respetivos personagens que foram mais marcantes para ti? Explica porquê.

8. É apresentada alguma alternativa ao medo que parece levar todas as personagens à intolerância? Se não, justifica. Se sim, descreve-a.
9. Esta é uma das frases mais impactantes do filme: *“You think you know who you are? You have no idea.”* Como a interpretas?
10. Qual é para ti a moral destas histórias? O que aprendeste com este filme? Quais foram as principais reflexões que o filme te suscitou?



## ANEXO 2

### **Guião de Exploração para o filme *O Fiel Jardineiro* (*The Constant Gardener*, Fernando Meirelles, 2005)**

#### **Vulnerabilidade das populações em países subdesenvolvidos: o outro lado da civilização**



#### **Ficha técnica**

Título original: *The Constant Gardener*

Realização: Fernando Meirelles

Intérpretes: Ralph Fiennes, Rachel Weisz, Hubert Koundé, Danny Huston, Daniele Harford

Argumento · Jeffrey Caine, do livro de John le Carré

Fotografia · César Charlone Música Original · Alberto

Iglesias

Origem · Reino Unido / Alemanha, 2005

Duração · 129'

#### **Sinopse**

Kibera, um dos maiores bairros de lata do mundo. Nairobi, Quénia, é palco de uma exemplar história para a lucidez de um mundo que se esquece de olhar em todas as direções. Fernando Meirelles adaptou para cinema a obra de John Le Carré, *O Fiel Jardineiro*, cruzando dois continentes com quase nada em comum. Provavelmente, nem o valor da dignidade das vidas dos seus habitantes. Entre África e a Europa estende-se um abismo, que este filme obriga a percorrer pelos meandros das negociações do Alto Comissariado Britânico, pelos interesses impiedosos das grandes farmacêuticas e pelos olhares de um povo sem nada. É um filme sobre a corrupção moral que obriga a população a servir de cobaia na experimentação de um novo medicamento para a tuberculose. As mortes sucedem-se e alguém não suporta calá-las.

### **ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E PROBLEMATIZAÇÃO**

1. Qual o tema central do filme? Indica e problematiza (formula questões relacionadas com o tema que o filme (te) coloca.)

2. Quem são as personagens da história? Como as descreves?

Personagens	Traços de Personalidade	Papel Social

3. Relembra a primeira intervenção de Tessa na conferência proferida por Justin. Como avalias a sua atitude?

4. Quando Tessa manifesta o desejo de ir para África com Justin, diz-lhe: “you can learn me!”. Que interpretação fazes destas palavras?

5. A peça de teatro apresentada no filme pretende mostrar um modo de combater a propagação da sida em África. Reflete sobre esse problema e uma possível solução.

6. Quando Tessa e Dr. Bloom se encontram no bairro de Kibera (Quénia) e observam as pessoas a receber medicamentos para o HIV, percebem que, em troca, são também induzidas a participar na experimentação de um medicamento para a Tuberculose. Tessa comenta: “Nenhuma farmacêutica dá nada a ninguém.” O que achas que a personagem queria dizer? Qual o valor da troca em causa?

7. Na experimentação científica é sempre exigido o *Consentimento Informado*, por isso os cartões dos utentes tinham uma cruz de aceitação da participação no estudo. a) Define Consentimento Informado; b) Será que efetivamente as pessoas exerciam o seu direito de Consentimento Informado?

8. Tessa escreve um relatório sobre o “Dypraxa”, o novo medicamento que está a ser testado sem consentimento da população e do qual resultam sucessivamente mortes.

O que farias se estivesse na posse desta informação?

9. Querendo dar continuidade à denúncia iniciada por Tessa, Justin recebe ameaças de morte. Deveria ele ter parado e regressado a casa, tal como era aconselhado pelo Alto Comissariado Britânico?

10. Reflete sobre a expressão: “Não matamos ninguém que caso contrário não morreria.”

11. Por que razão o Alto Comissariado Britânico deu cobertura à experimentação do medicamento no Quênia, permitindo a morte das pessoas?

12. Regista uma situação no filme particularmente marcante para ti.

13. Relembra o “texto não canónico” lido pelo primo de Tessa na celebração do funeral de Justin. O que mais te marcou nessas palavras?

14. As palavras de Edmund Burke: “A única coisa necessária para o triunfo do mal é que os homens bons não façam nada.” poderiam constituir a moral para a história contada neste filme? Dá a tua opinião.

### ANEXO 3

#### GUIÃO PARA O TRABALHO NO BLOGUE

A abordagem de cada tema pode ser conduzida a partir de uma tabela, como a que é seguidamente proposta e explorada, de modo a contemplar quatro dimensões fundamentais: a) o conhecimento sobre o tema; b) o questionamento filosófico que o tema levanta; c) a recolha de informação; d) sensibilização e divulgação.

**Tabela para tratamento dos temas**

a) O que precisamos saber?	b) Para reflexão...
c) Fontes de Informação:	
d) Recursos (imagens, música, vídeos, texto):	

#### **Explicação dos tópicos da tabela:**

a) *O que é preciso saber* sobre um tema contém a sua definição e a sua respetiva contextualização. Importa definir o tema e situá-lo no contexto atual, fazendo o seu percurso histórico.

Dando o exemplo do tema *Terrorismo*, algumas perguntas norteadoras para cumprir este ponto podem ser:

- *O que é o Terrorismo? De que falamos quando falamos de Terrorismo?*
- *Existe apenas uma definição ou há várias definições de Terrorismo?*
- *O Terrorismo é uma palavra que pertence exclusivamente à atualidade ou esteve sempre presente em várias situações ao longo da história?*

b) *Para reflexão*, ou seja, para o questionamento do tema é muito importante o trabalho que se fez no ponto 1. Após se estar na posse de algumas definições, bem

como da compreensão histórica e social de um tema, é, então, possível começar a questioná-lo pensando pela própria cabeça. Assim, neste caso, algumas perguntas poderiam surgir de imediato:

- *Por que razão o Terrorismo está sempre associado ao povo árabe? Será correto?*

- *Como delinear uma reflexão mais ampla acerca do Terrorismo, de modo a esclarecer a população mundial?*

- *Será possível combater o Terrorismo? Como fazê-lo sem incentivar a sua continuidade?*

c) No que respeita à *recolha de informação*, importa ter em atenção que quando um aluno revela interesse em tratar um determinado tema, é muito importante selecionar a informação a que ele vai aceder. Um aluno quer investigar sobre o tema/problema *Terrorismo*, que possibilidades tem de recolher informação séria, fiável, isenta, imparcial, de modo a poder elaborar uma reflexão própria e autónoma?

O cariz da informação recolhida é fundamental. Se o aluno aceder à internet e fizer uma pesquisa que se atenha apenas às duas primeiras entradas do google, o que receberá? Será que conseguirá alguma vez chegar a reunir informação consistente que lhe permitam uma reflexão séria e rigorosa, sem cair em parcialidades. É importante pesquisar noutras línguas, como em espanhol, inglês e francês. E, sobretudo, manter o sentido crítico ativo enquanto se vai acumulando a informação. Esta deve ser suficientemente credível e suficientemente questionadora, de modo a que o aluno não fique encerrado no registo do que encontra.

Por isso, mais uma vez importa alertar para o crime de plágio e para o facto de não se tratar aqui de de empinar conhecimentos, antes de problematizá-los.

d) *Sensibilização e divulgação* é a área mais criativa dos alunos nos termos da postagem no blogue. Os alunos precisam de se focar na mensagem que querem transmitir e selecionar o recurso (imagem, texto, vídeo, música, etc) que melhor a potencia e torna clara.